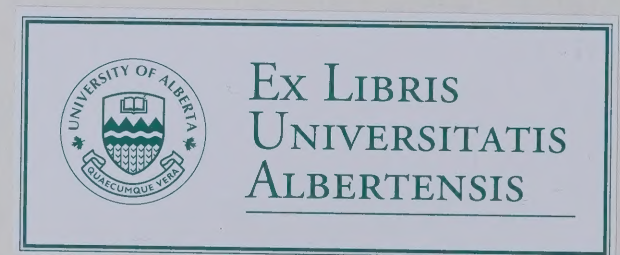




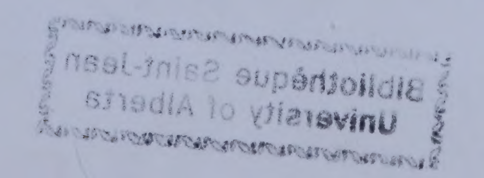


PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



AUTOMNE 2004

VOL. I



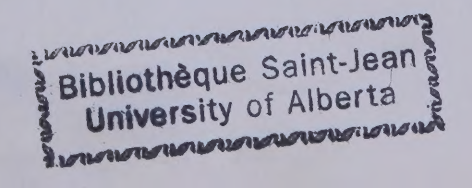

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

Table des matières

University of Alberta

La mise en œuvre des résultats d'apprentissage en *Études sociales* et en *Français langue première* portant sur l'identité

par

Adèle Marie Amyotte

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2004

Résumé

Ce projet de recherche avait pour but de faire valoir les résultats d'apprentissage portant sur l'identité dans le programme actuel de *Français langue première* et le nouveau programme *d'Études sociales (M – 12)*, dont la mise en œuvre débutera en 2005. Dans un premier temps, je cherchais à sensibiliser les pédagogues au processus de la construction de l'identité afin d'appliquer ces connaissances à la réalité des élèves francophones vivant en situation minoritaire. Par la suite, des liens entre les principes de la construction de l'identité et les résultats d'apprentissage portant sur l'identité ont été mis en valeur. Les pédagogues ayant une compréhension approfondie du fondement théorique et de la justification des résultats d'apprentissage portant sur l'identité pourront mieux répondre aux besoins identitaires des élèves francophones en Alberta. Ce faisant, ces pédagogues rencontreront davantage les exigences des programmes de *Français langue première* et d'*Études sociales*.

Abstract

The goal of this research project was to focus on learning outcomes having to do with identity in the existing programme of studies of *Français langue première* and the new programme of *Social Studies (K – 12)*, scheduled for implementation beginning in 2005. Firstly, I sought to familiarize teachers with the process of identity construction in order to apply this knowledge to the realities of francophone students living in a minority situation. The next step was to shed some light on the links between the principles of identity construction and the learning outcomes having to do with identity. Teachers possessing a greater understanding of the theoretical basis and justification for the learning outcomes having to do with identity will be better able to meet the identity needs of Francophone students in Alberta. In so doing, these teachers will, to a greater extent, meet the requirements of the *Français langue première* and *Social Studies* programmes.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre I

Introduction

Mise en situation

Depuis deux décennies, l'éducation francophone en milieu minoritaire a fait de grands pas vers l'avant quant à la reconnaissance des besoins éducatifs et identitaires des élèves inscrits dans les écoles francophones. La raison d'être de ces écoles est de rehausser le sentiment d'appartenance des élèves en créant pour eux des expériences contribuant à la construction de leur identité individuelle et collective. Dans Affirmer l'éducation en français langue première (Alberta Learning : 2001) nous trouvons cette précision :

> Dans l'esprit de l'article 23, l'éducation en français langue première se doit de réaliser le point saillant du jugement de 1990, c'est-à-dire être un aménagement linguistique, culturel et communautaire qui par une programmation scolaire adaptée aux besoins des élèves et de la communauté, contribue à :
> 1. affirmer l'identification et l'appartenance à la culture française et à la communauté francophone;
> 2. remédier à l'érosion linguistique et culturelle, c'est-à-dire à l'assimilation (p. 9).

Les pédagogues oeuvrant dans les écoles francophones ont comme défi de promouvoir la langue et la culture françaises dans un milieu anglo-dominant, auprès d'une clientèle dont les modalités d'appartenance à la francophonie se situent d'un bout à l'autre du spectre d'intensité. Un défi de taille pour en dire le moindre ! Donc l'école francophone a effectivement deux mandats : celui de répondre aux besoins identitaires des élèves francophones vivant en milieu minoritaire et celui de répondre aux exigences ministérielles des programmes académiques. L'un des grands pas dans l'éducation francophone mentionnés ci-haut est d'avoir créé un lien entre ces deux mandats en incluant des résultats d'apprentissage à même les programmes de Français langue première et

d'Études sociales portant justement sur l'identité individuelle et collective de l'élève francophone en Alberta.

Programmes de Français langue première et d'Études sociales

Le programme de Français langue première comprend le domaine *Culture et identité :*

> La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le résultat d'apprentissage C1 porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socio-culturel francophone, l'élève apprendra à s'approprier progressivement sa réalité culturelle.
>
> Le résultat d'apprentissage général C2 s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en posant des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs (Alberta Education, 1998, p. F-6).[1]

Le domaine de *Culture et identité* «doit être intégré aux trois autres domaines» (Alberta Education, 1998, p. F-6), c'est-à-dire la communication orale, la lecture et l'écriture, pour qu'il soit réalisé de façon significative. Il est bien explicité que les expériences éducatives vécues dans tous les domaines du programme amèneront l'enfant à se conscientiser de sa réalité francophone et à construire davantage son identité francophone.

Dans la vision proposée pour le nouveau programme d'Études sociales, maternelle à la 12e année (Alberta Learning, 2003)[2], dont la mise en œuvre débutera en 2005, les principes suivants sont présentés :

---

[1] Le nom de Alberta Education est devenu Alberta Learning en 1999

[2] L'Ébauche à des fins d'élaboration de ressources pédagogiques attend la signature ministérielle.

> …Les concepts de citoyenneté et d'identité en contexte canadien sont au cœur du programme. Le programme traduit les multiples points de vue, notamment ceux des peuples autochtones et francophones, qui contribuent à des réalités canadiennes en constante évolution… Une vision pluraliste reconnaît que la citoyenneté et l'identité sont influencées par de multiples facteurs comme la culture, la langue, l'environnement, le sexe des personnes, l'idéologie, la religion, la spiritualité et la philosophie (p.1).

Dans le nouveau programme d'Études sociales, l'identité de la personne est mise en valeur en tant qu'influence majeure sur la façon que la citoyenneté est vécue. Aussi, une mise au point est faite sur les enjeux entre les multiples facteurs contribuant à façonner la citoyenneté et l'identité.

Dans ces deux programmes, l'individualité de l'élève est mise en valeur, dans toute sa complexité. L'importance de respecter cette individualité est reflétée dans les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques portant sur la construction de l'identité et l'incidence[3] de cette construction sur le processus d'apprentissage de l'élève.

En dépit de programmes bien intentionnés au niveau de la construction de l'identité, les pédagogues reçoivent très peu de formation sur la construction de l'identité en tant que telle. Ce manque de formation affectera sûrement les activités choisies pour atteindre les résultats d'apprentissage pertinents à la construction de l'identité.

---

[3] Le mot «incidence» représente l'ensemble des effets, des conséquences et des répercussions d'une chose sur une autre.

Problématique

Au niveau fédéral, l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés donne aux minorités de langues officielles le droit à l'éducation dans leur langue maternelle. Au niveau provincial, le ministère de l'apprentissage ajoute à la loi scolaire les provisions nécessaires au respect des droits à l'éducation pour les francophones dans leur langue première. Découlant de cette provision est le respect de l'identité des francophones, fondamental à l'élaboration des résultats d'apprentissage dans les programmes de Français langue première et d'Études sociales (Ébauche à fins d'élaboration de ressources pédagogiques, 2003). Ces résultats ont été élaborés de façon soignée et sont basés sur de nombreuses recherches sur les besoins identitaires des élèves en situation minoritaire. Le lien manquant est au niveau de la formation des pédagogues qui doivent livrer ces programmes bien intentionnés, et qui doivent composer avec les multiples réalités culturelles et linguistiques de leurs élèves ainsi que des modalités d'appartenance de ceux-ci à la communauté francophone.

La formation des pédagogues est surtout centrée sur les composantes intellectuelles du processus d'apprentissage. Bien que l'accent soit mis sur l'importance du vécu de l'enfant dans son processus d'apprentissage, les pédagogues ne sont pas suffisamment sensibilisés aux composantes spécifiques de la construction de l'identité, en particulier pour l'enfant francophone vivant en milieu minoritaire. Cette réalité est davantage évidente pour les pédagogues ayant surtout vécu en situation majoritaire en tant que francophone. Comme professionnels, nous nous attendons des pédagogues qu'ils et elles puissent cerner les besoins éducatifs des élèves. Comme les autres composantes du processus d'apprentissage, les besoins identitaires des élèves dans les écoles francophones doivent tout d'abord être compris pour ensuite être abordés de façon

équitable et significative. Selon Forquin (1989), les pédagogues ont :

> …la responsabilité d'avoir à transmettre et à perpétuer l'expérience humaine considérée comme culture… En ce sens on peut bien dire que la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle…l'éducation «réalise» la culture comme mémoire vivante… (p. 12).

Dans nos écoles francophones, nous avons des élèves d'expériences linguistiques et culturelles variées quant à leur vécu comme francophone. Ceux qui viennent de milieux minoritaires à l'intérieur du Canada auront une perspective sensiblement différente de celle de leurs pairs ayant vécu des expériences dites majoritaires, soit du Québec ou d'outre-mer. Cette diversité dans nos écoles ne se limite pas aux élèves. Le personnel enseignant représente aussi une diversité quant aux perspectives de minoritaires ou de majoritaires, originaires de différentes régions du Canada et du monde.

En dépit de toutes ces perspectives, nous nous trouvons tous face à la même réalité : que nous ayons vécu des expériences préalables comme minoritaires ou majoritaires, nous, les francophones, vivons dans un milieu anglo-dominant en Alberta. Cette réalité socio-politique exige que nous portions une attention et une énergie particulières à la définition de notre identité francophone, tant individuelle que collective, et à l'épanouissement de notre communauté francophone en sol albertain.

Le défi alors, est de rapprocher le vécu, quel qu'il soit, et les connaissances des pédagogues oeuvrant dans les écoles francophones à leur compréhension des besoins identitaires divers de leurs élèves.

Voilà la problématique : **Comment peut-on aider les enseignants à mettre en œuvre les résultats d'apprentissage (RAS) en Études sociales et en Français langue première portant sur l'identité?**

Justification du travail

Même les programmes les mieux conçus dépendent de l'expertise des pédagogues pour leur donner un souffle de vie. Les enseignants et enseignantes dans les écoles francophones se doivent, et doivent à leur clientèle, de comprendre à fond l'incidence réciproque entre le milieu scolaire et le processus de la construction de l'identité de leurs élèves. Selon Camilleri (1985), il est primordial que les pédagogues soient conscients des processus d'enculturation et de la socialisation de l'enfant à l'école :

> La socialisation inclut avant tout les mécanismes inconscients de transmission amenant l'individu à s'approprier la culture de son groupe, orientant ainsi les divers aspects de sa personnalité dans un sens commun aux autres sujets du même groupe : c'est ce qu'on appelle l'*enculturation*, qui constitue comme le squelette de la socialisation. Ce sont des formes communes, que les processus socialisateurs impriment aux collectivités à partir des systèmes culturels, qui intéressent l'éducateur (p. 24).

L'enculturation, une partie intégrale du mandat des pédagogues dans les écoles francophones, est rendue d'autant plus importante par notre situation minoritaire. Nous ne pouvons pas nous fier à la société anglo-dominante pour appuyer nos efforts d'enculturation auprès de nos élèves francophones. Au contraire, nous devons résister à son influence en doublant nos efforts à ce niveau dans le milieu scolaire pour contribuer à la construction de l'identité francophone de nos élèves et, ce faisant, renforcer leur appartenance à leur communauté.

Dans ce travail, je propose de sensibiliser davantage les pédagogues sur le processus de la construction de l'identité. Cette base de connaissances les aideront à mieux comprendre où se situe chacun de leurs élèves quant à leurs besoins identitaires et, par conséquent, leurs besoins éducatifs. Avec cette information à l'appui, les pédagogues seront en mesure de faire vivre des expériences plus significatives aux élèves dans le contexte des programmes de Français langue première et d'Études sociales et, ce faisant, sauront davantage accompagner leurs élèves dans la construction progressive de leur identité.

But de l'étude

Le but de cette étude est de fournir aux enseignants et aux enseignantes un outil les aidant à comprendre le processus de construction d'identité et en faire des liens pratiques avec les résultats d'apprentissage dans les programmes de Français langue première et d'Études sociales. Une meilleure compréhension du processus de construction de l'identité les aidera à rencontrer les exigences de leur mandat, qui est de rehausser le sens d'appartenance des élèves à leur communauté en renforçant d'abord leur sens d'identité par le biais des programmes et, surtout, par leur enseignement.

Méthodologie

La méthodologie utilisée est l'analyse de documents et de programmes d'études. Tout d'abord, il fallait une analyse de la littérature portant sur la construction de l'identité individuelle et collective, pour ensuite appliquer ces principes à la construction de l'identité ethnolinguistique dans un milieu minoritaire. Découlant de ces conclusions était l'identification des composantes et des éléments nécessaires à cette construction.

La prochaine étape fut l'analyse de l'incidence du milieu scolaire, un des éléments primordiaux dans la construction de l'identité, sur l'apprenante et l'apprenant francophones en milieu minoritaire.

Pour faire ressortir les résultats d'apprentissage portant sur l'identité et contribuant à la construction de l'identité individuelle et collective de l'élève francophone, il était nécessaire de faire l'analyse des programmes d'études de Français langue première (Alberta Education, 1998) et d'Études sociales (Ébauche à fins d'élaboration de ressources pédagogiques, Alberta Learning, 2003). L'analyse des résultats d'apprentissage de ces deux programmes en particulier se faisait parallèlement à l'analyse de la vision, la mission et le but de l'éducation francophone en Alberta.

Limites de la recherche

La recherche tient compte de deux programmes d'études seulement, soit Français langue première (Alberta Education, 1998) et Études sociales (Ébauche à fins d'élaboration de ressources pédagogiques, Alberta Learning, 2003). Même si c'est surtout dans ces deux programmes que l'on trouve des résultats d'apprentissage portant sur la construction de l'identité, il pourrait y avoir autres domaines pertinents.

Pour des fins pratiques, les niveaux scolaires traités pour les deux programmes d'études sont de la maternelle à la 6e année. Les résultats d'apprentissage des niveaux secondaires dans ces deux programmes n'ont pas été considérés en tant que tels mais il est souhaité que les principes s'appliquant aux résultats d'apprentissage au primaire en matière de construction de l'identité

pourraient toutefois s'appliquer aux expériences des élèves et des pédagogues au secondaire. À l'intérieur des deux programmes d'études, les résultats d'apprentissage portant sur l'identité s'étalaient sur plusieurs catégories ou domaines. Toujours pour des fins pratiques, seulement certaines catégories ont été retenues.

Dans le programme de Français langue première, seul le domaine de *Culture et identité* a été considéré. Puisqu'il est explicité dans le programme que les résultats d'apprentissage dans le domaine de *Culture et identité* doivent nécessairement être intégrés dans les domaines de l'oral, de la lecture et de l'écriture, ces résultats ont été jugés suffisants pour atteindre le but de cette recherche.

Dans le programme d'Études sociales (Ébauche à fins d'élaboration de ressources pédagogiques, Alberta Learning, 2003), les catégories des *Compétences et Processus* et des *Attitudes* n'ont pas été considérées en tant que telles. Seuls les résultats d'apprentissage dans la catégorie des *Savoirs* ont été retenus. Premièrement, les résultats d'apprentissage sont plus nombreux dans cette catégorie et, deuxièmement, ils sont étroitement liés aux *Compétences et Processus* et *Attitudes*. L'atteinte des résultats d'apprentissage des *Savoirs* exige l'intégration des résultats d'apprentissage en *Compétences et Processus* et mène nécessairement à l'atteinte des résultats d'apprentissage des *Attitudes*.

Dans les chapitres suivants, nous ferons une recension des écrits dans le but de comprendre les principes et les composantes de la construction de l'identité pour ensuite en faire des liens avec les résultats d'apprentissage pertinents dans les programmes d'Études sociales et de Français langue première au primaire.

Chapitre II

Recension des écrits

La construction de l'identité

Selon George H. Mead (1934), le développement du «soi», et comment il se constitue progressivement, est le résultat de relations, d'expériences et d'activités sociales. Mead développe ce principe pour dire que l'être humain conscient de «soi» adopte les attitudes, les valeurs, les manières d'être de son groupe d'appartenance. Il est façonné par sa communauté, par ses actions et réactions par rapport à celle-ci. «Le soi …est essentiellement une structure sociale, et naît dans l'expérience sociale» (p. 119). «Habituellement, l'organisation du soi total se définit par rapport à la communauté dont il fait partie, et à la situation où il se trouve» (p.121).

Les constats de Pierre Tap (1986) confirment les principes de la construction de l'identité en fonction du milieu social ou de la communauté dont un individu fait partie. Il parle de «l'identisation», où l'individu se différencie, devient indépendant et s'affirme comme personne en se séparant du groupe. Il compare ce processus à celui de «l'identification», où l'individu s'intègre à un groupe et s'approprie les valeurs et caractéristiques de ce groupe. Il cherche l'appartenance plutôt que l'indépendance.

> L'identité de l'acteur social, …peut être ainsi le résultat d'un compromis, ou d'un amalgame entre deux définitions: une «définition externe» : ce que l'acteur doit être et faire, ce que l'on attend de lui, dans le cadre des identités collectives, l'image que les autres lui renvoient de lui-même…et une «définition interne» : ce qu'il a le sentiment d'être et de faire, ce qu'il a envie d'être, l'image qu'il se donne de lui-même en fonction de son histoire et des valeurs qu'il défend, en fonction aussi de sa situation actuelle et de ses projets (p. 12).

De plus, Pierre Tap (1998) nomme six éléments dans la construction de l'identité: le sentiment de rester le même au fil du temps, i.e. la continuité; notre façon de se représenter à nous-même ainsi que la représentation que les autres se font de nous; le sentiment d'être original et unique, de vouloir être différent; le fait que nous revêtons une multiplicité de personnages en une même personne; la réalisation de soi, ce que nous sommes, est en large mesure déterminé par nos actions, i.e., ce que nous faisons; la nécessité d'avoir une vision positive de soi, une bonne estime de soi, un sentiment de valeur personnelle.

Pour sa part, Camilleri (1985) parle de l'influence de la famille sur le développement personnel, et nomme les caractéristiques suivantes comme étant primordiales dans le développement de la personnalité : le contact émotionnel continu et cohérent entre l'enfant et les adultes qui l'entourent; la satisfaction des besoins fondamentaux, i.e., le rythme de l'alimentation, les bains, les changements de position et la libération des mouvements; les manières de caractériser les relations sociales; et les modalités d'intégration de l'enfant au monde des adultes. Camilleri met aussi l'accent sur les facteurs culturels dans le développement de la personne, comment ces facteurs façonnent nos perceptions de notre monde, nos comportements affectifs, notre façon d'apprendre / de retenir l'information, i.e., nos opérations intellectuelles et notre mémoire. Basé sur ce dernier constat, Camilleri parle de l'importance de l'école comme le lieu de «réciprocité circulaire culture-éducation», et l'incidence de l'une sur l'autre. Il souligne l'importance d'inclure toutes les institutions et d'impliquer tous les agents de la communauté pour que l'éducation soit un effet de la culture et vice-versa.

Jean-Claude Ruano-Borbalan (1998) parle de la construction identitaire comme étant l'un des

processus psychiques majeurs; comme un «cadre psychologique», orienté pour la valorisation de soi et l'autojustification qui détermine l'action individuelle. Il dit que l'identité n'existe qu'en actes, que l'échelle de l'appartenance se calque sur celle de la pratique. Comme Pierre Tap, Ruano-Borbalan mentionne la nécessité de continuité par le sujet, affirmée par une appartenance à quelque chose, notamment une culture, une ethnie ou une région.

Claude Dubar (1998) explique que chaque individu apprend qui il est par le biais du regard et par les paroles des autres, que les identités sont des attributions par autrui. Comme G. H. Mead et C. Camilleri, Dubar constate l'importance de l'école dans la socialisation et la construction de l'identité ainsi que le développement du sens d'appartenance.

Edmond Marc Lipiansky (1998) aborde l'identité des groupes en examinant comment ils se forment et comment un individu construit sa propre identité selon son appartenance à un groupe ou l'autre. Il explique que l'enfant se forge d'abord une identité par l'entremise des jeux et de rôles, s'appropriant des identités «toutes prêtes». Ces jeux représentent les normes et valeurs transmises par la famille, l'école et l'entourage social. Donc, l'identité personnelle dépend de l'intériorisation du social, de l'identité du groupe. L'identité du groupe se façonne selon le désir de ce groupe de se différencier des autres, de se distinguer par son caractère collectif particulier.

> Toute identité se construit et se définit par rapport à d'autres identités. Cette relation est faite à la fois de mouvements d'assimilation (par lesquels le sujet – individuel ou collectif – se rend semblable aux autres) et de mouvements de différenciation (par lesquels il affirme son originalité face aux autres) (p. 146).

Lipiansky poursuit en définissant plusieurs types de groupes dont : a) un groupement social local, i.e., le village, la ville; b) le groupe d'appartenance, celui auquel un individu fait

réellement partie; c) le groupe de référence, fournisseur de valeurs, des modèles d'attitude, d'opinion et de comportement pour un individu. Le groupe de référence peut être, mais n'est pas forcément, le groupe d'appartenance pour l'individu.

L'identité collective en milieu minoritaire

Le milieu socio-culturel et politique de l'Alberta exige des francophones que nous mettions beaucoup d'énergie à protéger et à promouvoir les aspects culturel et linguistique de notre identité. Notre vitalité ethnolinguistique et communautaire en dépend. Cependant, nous nous devons de mettre ces aspects de l'identité en relation aux autres composantes de notre identité, puisque ces dernières peuvent avoir des incidences les unes sur les autres et peuvent même entrer en conflit les unes avec les autres.

> Ethnie, nation, famille, groupe professionnel, tribu, sexe, classe sociale…nous appartenons tous à plusieurs communautés. Aucune de ces appartenances ne peut nous définir de façon exclusive. Les psychosociologues et les anthropologues montrent les multiples implications de ce «métissage» de notre identité (Dortier, 1998, p. 51).

La diversité linguistique

La langue française est l'élément unificateur des communautés francophones situées en milieu minoritaire. Même que cet élément soit très fort, il subit, cependant, toute une gamme d'influences sociales et environnementales. Les francophones vivant en situation minoritaire représentent une grande hétérogénéité linguistique créée par : des régionalismes; des accents divers; des débits différents; l'utilisation d'anglicismes ou d'expressions anglaises; des

compétences langagières variées; l'interférence langagière. En tant qu'institution, l'école assure la reproduction de la langue française mais les pédagogues doivent composer avec plusieurs points de départ au sein d'une clientèle très hétérogène. Gérin-Lajoie (1995) décrit davantage l'hétérogénéité dans nos écoles francophones en milieu minoritaire :

> L'école est ainsi perçue comme représentant un élément essentiel à la survie et au développement des francophones vivant à l'extérieur du Québec. Celle-ci, en plus de transmettre des connaissances et de socialiser les élèves, agit aussi à titre de gardienne de la langue et de la culture françaises. … Il faut préciser qu'en ce qui a trait à la reproduction de la langue française en particulier, les écoles situées en milieu minoritaire possèdent au départ une clientèle scolaire hétérogène au point de vue linguistique, avant même d'y inclure les élèves des groupes ethnoculturels. …la population … se compose de franco-dominants et de franco-dominantes, des anglo-dominants et anglo-dominantes… (p. 34).

Les pédagogues oeuvrant dans les écoles françaises situées en milieu minoritaire doivent faire preuve d'une très grande flexibilité pour faire la part des choses entre le mandat socio-politique de l'école francophone et les réalités linguistiques diverses des élèves qui la fréquentent. En plus d'avoir à promouvoir l'utilisation du français pour contrecarrer les effets de l'assimilation, les pédagogues doivent concilier les compétences langagières variées au programme de français et à la vie scolaire. C'est le volet purement linguistique de la dynamique majorité / minorité en Alberta qui représente un défi de taille devant l'omniprésente menace de l'assimilation. C'est la préoccupation constante des pédagogues dans les écoles francophones en milieu minoritaire.

Il est évident que la diversification culturelle doit être intégrée à l'approche pédagogique pour répondre aux besoins identitaires culturels de tous les élèves. Le défi plus grand, cependant, est de balancer les différences linguistiques mentionnées ci-haut tout en les conciliant à la

diversification culturelle croissante. La dynamique majorité / minorité s'avère importante dans l'accomplissement de cette tâche, étant donné les politiques existantes. Gérin-Lajoie (1995) constate :

> Or, il s'avère que les efforts qui sont mis de l'avant par les divers ministères et départements d'Éducation pour répondre à ce nouveau besoin tiennent compte surtout de la réalité du milieu majoritaire anglophone. … que les politiques qui ont trait au pluralisme ethnoculturel dans le domaine de l'éducation minoritaire de langue française sont, dans la majorité des cas, élaborées à partir des besoins du groupe anglophone majoritaire et tiennent difficilement compte de la minorité francophone canadienne (p. 33).

Le succès de l'éducation pluraliste dans nos écoles francophones, dépendra d'une compréhension des difficultés linguistiques posées par notre situation minoritaire. Ceci est davantage important pour ceux et celles nouvellement arrivés en Alberta et qui se trouvent pour une première fois en situation minoritaire. En comprenant d'abord la dynamique socio-politique et linguistique en Alberta, la contribution de ces nouveaux-arrivés accélérera davantage l'épanouissement de la francophonie albertaine.

La diversité ethno-culturelle

Comme toute société, la francophonie albertaine est en pleine évolution et la diversité culturelle est davantage évidente. Selon Forquin (1989),

> le pluralisme n'est pas seulement entre les nations, il est à l'intérieur des nations, à l'intérieur des communautés qui les composent, et les individus eux-mêmes n'échappent pas à la loi générale de la différenciation interne et du métissage (p. 140).

Ajoutée au défi posé par la dynamique d'une minorité francophone dans un milieu anglo-

dominant est la diversité culturelle croissante à l'intérieure de la francophonie albertaine, une diversité attribuée surtout à l'exogamie et à l'immigration. Aussi enrichissants qu'ils soient, ces phénomènes représentent des défis langagiers et culturels pour les pédagogues en salle de classe. Les besoins identitaires et d'appartenance à la communauté francophone peuvent être perçus différemment par des élèves issus de foyers ayant deux cultures et deux langues ou plus; par des nouveaux-arrivés qui ne partagent pas la mémoire collective historique de la francophonie canadienne mais qui apportent leurs expériences culturelles de leur pays d'origine pour contribuer à la mondialisation de la francophonie albertaine contemporaine. Thompson (2001) souligne l'évolution nécessaire des écoles francophones, gagnées grâce aux convictions des Franco-Albertains et fondée sur le besoin de préserver la langue et la culture de la minorité francophone, pour s'adapter à la diversification culturelle. Selon Thompson, il faudra partir des gains linguistiques et culturels déjà acquis pour reconnaître le caractère davantage pluriethnique dans nos écoles, «ce qui peut favoriser la continuité de la collectivité francophone de l'Alberta» (p. 38).

La définition que l'école se donne aura une incidence sur la construction de l'identité de l'élève. L'école doit tenir compte de la diversité culturelle et ethnolinguistique de sa clientèle. Elle doit concilier le bilinguisme local des écoles francophones en situation minoritaire au caractère davantage plurilingue de la clientèle de celles-ci. L'équité sera nécessaire pour répondre aux besoins identitaires changeants des élèves arrivants d'ailleurs (Heller 1995).

Pour mieux apprécier le pluralisme de notre francophonie, il faudra une sensibilisation systémique des pédagogues quant aux besoins identitaires des élèves de cultures diverses dans nos écoles, ainsi qu'une compréhension de leurs modalités d'appartenance à la communauté

francophone en milieu minoritaire. Camilleri (1985) souligne l'importance de sensibiliser les pédagogues aux différences culturelles qui peuvent exister parmi leurs élèves afin de mieux orienter leurs réactions aux expressions affectives, aux perceptions et aux comportements divers face à une situation commune. Un pédagogue informé peut éviter des réactions spontanées malheureuses.

Le cadre scolaire

De répondre aux besoins identitaires est fondamental au bien-être psychologique et social des élèves. L'enfant qui se sent légitime et reconnu devient un citoyen capable de contribuer à la vitalité de sa communauté. En milieu minoritaire, l'enfant construit son identité par ce qui lui est transmis dans le milieu familial et renforcé davantage dans le milieu scolaire. L'enfant doit apprendre les façons de se voir et de voir le monde, façons définies par Masny (2000) comme des multiples littératies:

> ... un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser – bref, *une façon d'être dans le monde*... Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, de l'identité, des idéologies et du pouvoir... Quand on parle, écrit ou lit, on construit le sens en s'appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu'on qualifie de « littératie » est intégré à la culture et aux dimensions socio-politiques et socio-historiques d'une société et de ses institutions. Le sens de littératie s'opérationnalise ou s'actualise à partir d'un contexte particulier dans le temps et dans l'espace où il se trouve et il opère (pp.16-17).

Afin que le projet éducatif réussisse et que l'enfant développe les littératies nécessaires à son

bien-être, l'école doit travailler en collaboration avec la communauté, l'une pouvant difficilement vivre sans l'autre (Gérin-Lajoie 2000, p. 4). L'école doit aussi avoir l'appui de parents impliqués. Labrie et Wilson (2000) ont constaté dans leur recherche l'effet bénéfique de la participation des parents à l'école sur le rendement scolaire de leurs enfants .

Le partenariat foyer / école est davantage nécessaire dans le contexte minoritaire. La valeur du partenariat école - famille - communauté est explicitée par Landry (2000). En ce qui a trait au développement de l'identité ethnolinguistique des jeunes minoritaires, Landry constate que:

> le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel sont trois sources de socialisation dont on ne peut nier l'influence latente et réelle (p. 4).

Toujours selon Landry (2000), les recherches citées ci-haut démontrent que, des trois milieux, le milieu scolaire est celui où le jeune minoritaire développera son identité francophone, en développant davantage ses compétences langagières à l'écrit et à l'oral (p. 4). Dans la partie qui suit, nous examinerons comment l'éducation en Alberta permet aux jeunes francophones de développer leur identité et leur appartenance à leur communauté en tant que citoyens engagés.

Alberta Learning

L'éducation française en Alberta est sous l'égide de tous les programmes du Ministère de l'apprentissage de la province. Ayant établi le rôle crucial de l'école pour répondre aux besoins identitaires des élèves vivant en milieu minoritaire, examinons la philosophie du ministère de l'éducation qui, forcément, devient la philosophie sous-jacente de l'école francophone en Alberta.

En plus des aspects académique, physique, affectif, psychologique et social, cette éducation doit inclure le développement des valeurs personnelles et communautaires. Le Guide de l'Éducation, Maternelle-12e année, (Alberta Learning 2003 – 2004) fournit les fondements de l'éducation en Alberta en termes d'une vision, d'une mission et une définition de l'éducation de base:

1. Vision : « Maximiser les possibilités de l'être humain.»

2. Mission: « Grâce à son leadership et au travail accompli avec ses partenaires, Alberta Learning édifie une communauté d'apprentissage continu, une communauté mondialement reconnue permettant aux Albertains de devenir des membres responsables, bienveillants, créatifs, autonomes et productifs qui contribuent au bien-être d'une société prospère, fondée sur le savoir. »

3. L'arrêté ministériel n° 004/98, annexe à la *School Act* le 10 février 1998, inclut la phrase suivante dans la définition de l'éducation de base en Alberta : «… Les élèves sont amenés à comprendre les valeurs personnelles et communautaires, ainsi que leurs droits et leurs responsabilités de citoyen… » (p.1).

Les élèves inscrits dans les programmes francophones ne peuvent atteindre ces buts à moins de se sentir connaissant, légitimes et sur le même pied d'égalité que tous les autres élèves dans l'espace publique. C'est une question d'équivalence. À l'école, l'élève doit se sentir valorisé, que son vécu et sa réalité servent de point de départ légitime du projet éducatif de son école. Dans le *School Act* (1999) de la province de l'Alberta, les droits légaux concernant les écoles francophones sont décrits, conformément à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (pp. 14-17). Cependant, la façon que l'école construit son identité déterminera en quelle mesure les élèves pourront exercer ces droits. Une ambiance valorisante permettra à l'élève de s'approprier le projet de l'école et d'en profiter.

L'école doit être appuyée dans ses efforts de se définir par des programmes, prescrits par le ministère, qui répondent aux besoins identitaires des élèves. La structure et la nature de ces

programmes obligatoires servent à la fois d' éléments catalyseurs et source d'appui des projets entrepris par école / famille / communauté. Selon Masny (2000),

> L'intervention scolaire comprend les ministères, les conseils d'école, les services de garde, le personnel, les associations qui participent à la mise en place efficace du programme des littératies afin d'appuyer le projet éducatif et le bien-être des enfants en milieu francophone minoritaire (p. 7).

Le document officiel d'Alberta Learning, Affirmer l'éducation en français langue première (2001) présente les fondements et les orientations pour l'éducation française en Alberta. Nous trouvons dans ce document l'énoncé suivant:

> …En Alberta, le gouvernement encourage la co-responsabilité et la co-responsabilisation des partenaires en éducation. Grâce à sa composante foyer - école - communauté, l'éducation en français langue première peut être largement gagnante dans l'orientation préconisée par la province (p. 23).

Les principes et les énoncés de ce document sont à la base des programmes pour les élèves en milieu francophone minoritaire en Alberta. C'est un grand pas vers l'avant en ce qui a trait aux besoins identitaires des élèves francophones.

Programme d'Études sociales

Introduction

Le nouveau programme d'Études sociales a été élaboré par une équipe composée de représentants autochtones, francophones et anglophones de l'Alberta. Dans un esprit de réparation et de reconnaissance d'omissions dans le programme existant, le Ministère a cru bon d'inclure les perspectives autochtones et francophones à celle de la majorité déjà reflétée dans le programme d'études sociales.

Ébauche du Programme d'études des Études sociales M-12

L'équipe responsable du développement du nouveau programme d'Études sociales, M-12 comprenait quatre représentants du Curriculum Branch, dont une Autochtone, et deux représentants de la Direction de l'éducation française. Qu'un programme d'étude soit élaboré par une équipe représentant l'ensemble des perspectives francophones, autochtones et anglophone est une première en Alberta. Tous les programmes précédents étaient présentés comme faits accomplis de Curriculum Branch pour être traduits par la Direction de l'éducation française (DÉF) et ajustés pour inclure le «fait francophone». La difficulté de ce processus est qu'un programme, écrit par des anglophones pour des anglophones, ne répond pas aux besoins identitaires des élèves francophones même si ce programme est traduit en français. La construction du savoir et la construction de l'identité se font simultanément et ont une incidence l'une sur l'autre. L'élève qui ne se voit pas dans le programme pourra difficilement se l'approprier.

But du programme: Répondre aux besoins des élèves francophones

L'histoire, la sociologie, la science politique, la démographie et la géographie sont des sciences humaines qui revêtent la perspective francophone de façon très significative au Canada, mais qui ne sont pas développées suffisamment bien dans le programme existant d'Études sociales pour être authentiques. Pour que l'élève francophone se sente reconnu et légitime dans son identité, il faut que sa réalité, historique et contemporaine, soit racontée et reconnue dans l'espace publique.

Le mandat des représentants de la DÉF sur l'équipe comprend deux volets. Le premier est d'assurer un certain contenu expliquant l'histoire, la diversité et la réalité des francophones au Canada, autant à l'intention des non-francophones que des francophones. Une meilleure compréhension des enjeux historiques et de leur incidence sur les problématiques contemporaines, rend tous les élèves albertains mieux capables de vivre leur citoyenneté en fonction de leur identité dans le contexte canadien.

Le deuxième volet est celui de répondre aux besoins identitaires particuliers des élèves inscrits dans les programmes francophones en Alberta. Ceci est nécessaire au développement du sentiment de légitimité de l'élève francophone vivant en milieu minoritaire. Pour que ce dernier participe à part égale dans la société, il est impératif qu'il soit reconnu et respecté dans son identité de francophone. Comme il est explicité dans le nouveau programme,

> Pour des raisons historiques et constitutionnelles, une compréhension du Canada requiert une compréhension :
> - du vécu des Francophones;
> - des perspectives francophones;
> - du fait que les élèves francophones ont des besoins et des exigences particulières.
>
> ...Pour les élèves inscrits dans les écoles francophones, le

programme d'études sociales pourra :

- renforcer leur identité et leur estime de soi, en tant que Francophone;
- encourager les élèves à contribuer à l'épanouissement de la culture, des familles et des collectivités francophones;
- promouvoir des partenariats entre le foyer, la collectivité et les entreprises francophones;
- encourager les élèves à contribuer à l'épanouissement de la nature bilingue et multiculturelle du Canada (Alberta Learning, 2003, Études sociales (M-12), Ébauche à des fins d'élaboration de ressources pédagogiques, p. 5).

Voilà le fondement et le but des résultats d'apprentissage spécifiques portant sur l'identité pour les élèves francophones en Alberta.

Programme de Français langue première

Les résultats d'apprentissage généraux

Le programme actuel de Français langue première de Alberta Education (1998) intègre la construction de l'identité francophone de l'élève. Dans le domaine de *Culture et identité* du programme d'études de Français langue première (M à 12) de Alberta Education, il y a deux résultats d'apprentissage généraux :

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs (p. F16).

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie (p. F16).

La diversité linguistique

La réalité dans nos écoles francophones est une diversité linguistique croissante de la clientèle. Non seulement y a-t-il plusieurs variétés de français, il y a aussi plusieurs niveaux de

compétences langagières en français. Le défi pour le personnel enseignant est de respecter le point de départ de chaque élève tout en voulant faire avancer les compétences quant au français « standard ». Heller et Barker (1988) présente une problématique à ce niveau-là. Quoique la recherche ait été faite en Ontario, elle peut être appliquée au contexte albertain, autant urbain que rural. La difficulté présentée par Heller et Barker est celle des élèves mais aussi celle des enseignants :

> To the extent that the variety of French used at school differs from that used at home, they have difficulty performing well in classroom contexts. ....teachers tend to be trained for teaching homogeneous student bodies in majority context, rather than the heterogeneous student bodies in minority contexts (with the special problems that that entails) that they actually encounter (p. 24).

Comme Heller et Barker (1988) l'ont constaté, nos écoles vivent des paradoxes linguistiques. Les enseignants albertains font face à toute une gamme de réalités linguistiques et culturelles dans une même salle de classe :

1. Ceux qui sont typiquement minoritaires, qu'ils soient Albertains ou provenant d'autres provinces que le Québec, parlant peut-être un français vernaculaire. De plus, le milieu familial de certains de ces élèves peut être devenu anglo-dominant.

2. Les élèves issus de familles exogames, pour qui le français n'est qu'une de deux ou plusieurs langues parlées à la maison.

3. Les élèves provenant du Québec qui sont très à l'aise à l'oral mais peuvent aussi représenter toute une variété de comportements langagiers.

4. Les élèves provenant d'autres pays francophones, et qui ajoutent des éléments culturels ainsi que linguistiques à l'hétérogénéité de la salle de classe.

Compte tenu de tous les éléments de la diversité de la clientèle francophone, le programme de Français langue première porte un lourd fardeau, sans oublier le personnel enseignant qui doit le

livrer. La tâche est rendue davantage complexe lorsque les pédagogues prennent conscience de la façon dont les élèves francophones perçoivent leurs propres compétences en français.

Dallaire et Roma (2000, p. 7) citent les résultats de Boissoneault (1996) et Tardif (1995) démontrant que les jeunes en Ontario et en Alberta se sentent plus compétents en anglais qu'en français à l'écrit même s'ils perçoivent leur compétences globales semblables dans les deux langues. Ces résultats mettent en valeur le besoin de développer davantage les compétences langagières en français écrit afin de favoriser le développement de l'identité francophone chez les jeunes vivant en milieu minoritaire.

Les résultats d'apprentissage spécifiques portant sur les besoins identitaires des élèves francophones en milieu minoritaire devraient contribuer à une conscientisation et à un sens d'appartenance croissant pour l'élève à sa communauté. En répondant à ces besoins à tous les paliers de la vie scolaire de l'enfant ainsi que dans le cadre de plusieurs matières, nous développons une «pédagogie communautarisante» telle que définie par Landry (2000) :

> La pédagogie communautarisante est fondée sur un partenariat famille-école-communauté qui cherche, d'une part, à maximiser la participation des membres de la communauté au processus de scolarisation et aux activités du curriculum et, d'autre part, à maximiser le vécu et l'engagement des élèves dans leur communauté. Le partenariat suscite l'émergence des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance nécessaires à l'autodétermination des comportements langagiers et identitaires et le développement d'une conscience collective favorable au leadership et à l'entrepreneuriat communautaire (p. 14).

Cette définition constitue le but ultime d'élaborer des résultats d'apprentissage répondant aux

besoins identitaires des élèves francophones vivant en milieu minoritaire. La qualité des programmes reflète une meilleure compréhension des réalités et des vécus divers des élèves. Il s'agit de continuer à appuyer les efforts et le développement professionnel des pédagogues responsables de livrer ces programmes dans des conditions revêtant de multiples défis.

Une première étape vers une compréhension approfondie des fondements identitaires des résultats d'apprentissage serait d'établir des liens entre ces derniers et le processus de la construction de l'identité. Ce faisant, les résultats d'apprentissage s'avéreraient des exemples concrets des principes de la construction de l'identité présentés dans ce chapitre, ce qui pourrait mener à une pédagogie davantage significative pour l'enseignant et ses élèves.

Chapitre III

Liens entre la littérature et les résultats d'apprentissage des programmes de Français langue première et d'Études sociales

Introduction

Ayant fait ressortir les points saillants des besoins identitaires des élèves francophones vivant en milieu minoritaire, le présent chapitre propose d'établir des liens entre la littérature et les résultats d'apprentissage portant sur l'identité. Le but de cet exercice est de sensibiliser davantage les pédagogues aux fondements de ces résultats d'apprentissage et, ce faisant, à leur impact sur la construction de l'identité de chacun de leurs élèves.

Les tableaux 1 et 2 se veulent une synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques, maternelle à la 6e année, visant à atteindre chacun des résultats généraux dans la section de *Culture et identité* du programme de Français langue première, soit les C1. et C2.

Le troisième tableau représente la synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) en Études sociales, maternelle à la 6e année, portant sur l'identité. Suite à chaque tableau, des liens pratiques entre les résultats d'apprentissage et les constats des auteurs seront mis en évidence.

Français langue première

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.

Pour s'approprier sa RÉALITÉ CULTURELLE, l'élève devra :

Tableau 1

Niveau	Résultat d'apprentissage spécifique
Maternelle	Démontrer son appréciation des activités portant sur des comptines, des chansons, des rondes et des histoires
1e année	Sélectionner, pour le plaisir, des histoires lues, entendues ou vues pour les relire, les réentendre ou les revoir
2e année	Partager son appréciation d'un livre avec ses pairs
3e année	Discuter, à partir de son vécu, de certains personnages de la littérature enfantine Présenter, parmi quelques livres qu'il a lus, celui qu'il préfère
4e année	Discuter des œuvres d'un même auteur ou d'une même collection Partager son appréciation d'œuvres de divers chansonniers pour enfants
5e année	Discuter des actions et des personnages d'œuvres d'un même auteur ou d'une même collection
6e année	Partager son appréciation d'œuvres d'auteurs de la littérature jeunesse Discuter, à partir de son vécu, de réalités linguistiques et culturelles et la littérature jeunesse

Liens aux auteurs / principes

Les résultats d'apprentissage dans le Tableau 1 visent à sensibiliser l'élève aux composantes de l'aspect culturel / littéraire de sa francophonie, soit des comptines, des chansons et chansonniers, la littérature enfantine et de jeunesse, les auteurs et des collections. L'élève est aussi amené à

partager ses opinions, ses expériences vécues et son appréciation des aspects culturels littéraires présentés.

Les arts sont le moyen privilégié pour une société ou un peuple de s'exprimer, puisque c'est là où ses valeurs, son histoire, ses priorités sont représentées. En aidant à l'enfant d'en prendre conscience dans le cadre scolaire, les pédagogues font de l'enculturation, processus socialisateur par excellence, l'école étant le lieu de «réciprocité circulaire culture-éducation» (Camilleri, 1985). Les verbes utilisés dans les résultats d'apprentissage, soit «démontrer», «sélectionner», «partager» et «discuter» mettent l'accent sur l'échange des connaissances, des savoirs et amène l'élève à y réfléchir et à en faire une objectivation. La conscientisation d'aspects culturels et littéraires promue par les résultats d'apprentissage ci-haut rejoint aussi la position de Masny (2001) expliquant la construction de sens faite par l'élève. Ce processus «qu'on qualifie de «littératie» est intégré à la culture et aux dimensions socio-politiques et socio-historiques d'une société et de ses institutions» (pp. 16-17). Tout ce processus d'apprentissage effectué par l'enfant devient une affirmation culturelle dans le cadre scolaire, et rejoint le constat de Forquin (1989) voulant que «l'éducation «réalise» la culture comme mémoire vivante» (p 12).

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Pour appuyer son processus de CONSTRUCTION IDENTITAIRE, l'élève pourra :

Tableau 2

Niveau	Résultat d'apprentissage spécifique
Maternelle	Participer à des jeux faisant appel à des comptines ou à des chansons connues
1e année	Participer à la vie de la classe en français
2e année	Participer à des chants de groupe sur des airs de musique populaire et traditionnelle pour enfants
3e année	Décrire des expériences particulières vécues en français
4e année	Participer à des chants de groupe appropriés à certaines occasions telles que les anniversaires et les fêtes
5e année	S'affirmer en prenant la parole devant ses pairs Décrire certains projets et certaines expériences en français
6e année	Partir d'une chanson à répondre connue pour composer ses propres chansons Collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école

Liens aux auteurs / principes

Tel qu'explicité dans le titre du résultat d'apprentissage général ci-haut, les résultats d'apprentissage spécifiques visent la construction de l'identité de l'élève. Les verbes utilisés dans ceux-ci , soit «participer», «décrire», «s'affirmer» et «collaborer», assurent un engagement très actif de la part de l'élève. L'enfant devient un artisan de progrès dans son propre

développement identitaire.

L'enfant engagé dans la construction de son identité est conforme au principe mentionné par Ruano-Borbalan (1998), voulant que «l'identité n'existe qu'en actes, que l'échelle de l'appartenance se calque sur celle de la pratique» (p.3). En s'affirmant, en prenant la parole et en participant aux activités culturelles et à la vie scolaire, l'enfant se verra davantage valorisé. Dubar (1998) enchaîne, disant que la construction de l'identité, c'est-à-dire l'image que l'enfant se crée de lui-même, lui parvient par le regard et les paroles d'autrui.

Les RAS incitant la participation à des jeux et à des chants sont d'excellents moyens, surtout au tout début de la scolarité, de promouvoir la construction de l'identité. Tel qu'explicité par Lipiansky (1998), les jeux de rôles permettent à l'enfant de s'approprier des identités «toutes prêtes» , présentées dans les chants et les jeux. Ces identités, revêtant les normes de la culture et de la langue françaises, constituent la base de la construction de l'identité culturelle et linguistique pour l'enfant.

Études sociales

Les Études sociales et les Francophones

> …Pour les élèves inscrits dans les écoles francophones, le programme d'études sociales pourra :
> - renforcer leur identité et leur estime de soi, en tant que Francophone;
> - encourager les élèves à contribuer à l'épanouissement de la culture, des familles et des collectivités francophones;
> - promouvoir des partenariats entre le foyer, la collectivité et les entreprises francophones;
> - encourager les élèves à contribuer à l'épanouissement de la nature bilingue et multiculturelle du Canada.

Tableau 3

Niveau	Résultat d'apprentissage spécifique
Maternelle	M.1.3 examiner ce qui fait de lui ou d'elle un individu unique... M.2.4 examiner les caractéristiques et les champs d'intérêt qui incitent les gens à créer des groupes...
1e année	1.1.3 examiner ses appartenances et ses liens ... 1.2.2 analyser comment les événements et les personnes du passé ont influencé le présent ...
2e année	2.1.3 explorer les caractéristiques culturelles et linguistiques dans trois communautés du Canada (inuite, acadienne et des Prairies) ... 2.2.6 analyser comment leur communauté a été fondée... 2.2.7 explorer des changements qu'a connu leur communauté...
3e année	3.1.2 explorer d'un œil critique les caractéristiques sociales, culturelles et linguistiques qui affectent la qualité de la vie dans des communautés du monde...
4e année	4.2.2 explorer d'un œil critique comment la diversité et le patrimoine culturel et linguistique de l'Alberta ont évolué au fil des ans ... 4.3.3 explorer d'un œil critique la dynamique sociale et culturelle de l'Alberta...
5e année	5.2.3 explorer d'un œil critique les modes de vie en Nouvelle-France... 5.3.2 explorer d'un œil critique des changements qui sont survenus au Canada immédiatement après la Confédération...
6e année	6.1.3 analyser comment les idéaux démocratiques d'équité et d'impartialité ont influencé la législation au Canada au fil des ans... 6.1.6 analyser comment des individus, des groupes et des organismes au sein d'une communauté peuvent exercer une influence sur le processus de prise de décisions aux niveaux local et provincial...

Liens aux auteurs / principes

Les RAS dans le tableau 3 représentent un parallèle avec le développement de l'enfant. Il s'agit en maternelle de l'identité individuelle, des caractéristiques et des intérêts personnels. Cette approche rejoint les éléments présentés par Tap (1998) dont : le sentiment d'être original; une bonne estime de soi, un sentiment de valeur personnelle.

Les RAS 1.1.3, 2.1.3, 3.1.2, 4.2.2 et 4.3.3 rejoignent les principes de socialisation dans la construction de l'identité individuelle selon Mead (1934), disant que l'être humain est façonné par sa communauté. Le principe d'enculturation présenté par Camilleri (1985) se voit aussi intégré dans ces RAS.

Les RAS 1.2.2, 2.2.6, 2.2.7 et 4.2.2 sont conformes aux principes d'identification et de continuité présentés par Tap (1998) et Ruano-Borbalan (1998). Tous les RAS de la maternelle à la 6e reflètent aussi les multiples littératies présentées par Masny (2001) quant à la construction de sens pour développer une «façon d'être dans le monde» aidant l'enfant à développer son identité individuelle et collective. «… cet acte de construction de sens … est intégré à la culture et aux dimensions socio-politiques et socio-historiques d'une société et de ses institutions» (pp. 16 –17).

Conclusion

Pour atteindre les résultats d'apprentissage dans les trois tableaux ci-haut, il s'agit de suivre la consigne de Camilleri (1985), notant l'importance d'exploiter toutes les ressources et agents de la communauté pour compléter l'éducation francophone en milieu minoritaire. Tout d'abord, les associations et les organismes offrant le théâtre, la musique, la danse, les arts visuels, ainsi que les librairies et bibliothèques peuvent en grande mesure soutenir et enrichir les efforts des pédagogues dans la mise en œuvre des programmes de français et d'études sociales.

Deuxièmement, les nombreuses associations communautaires, soit de nature socio-politique, multiculturelle, d'affaires, de généalogie, ainsi que les musées et leurs archives, peuvent venir appuyer ou compléter une planification pédagogique. De plus, les écoles, les institutions post-secondaires, les paroisses, la structure politique et les médias doivent aussi être exploités et compris pour compléter l'éducation et pour renforcer le sens d'appartenance des élèves francophone à leur communauté. Le dicton : «Ça prend tout un village pour éduquer un enfant» prend davantage d'importance pour les communautés francophones en situation minoritaire.

Chapitre IV

Sommaire

Le sens d'appartenance à la communauté

Le but des programmes de Français langue première et d'Études sociales, conforme au but des écoles francophones, est de soutenir la construction de l'identité de l'enfant francophone en lui donnant les occasions et les outils propices à développer et à perfectionner ses compétences langagières et académiques. Ce faisant, l'enfant développera davantage son sens d'appartenance à sa communauté francophone.

L'appartenance à la communauté nécessite la compréhension de l'évolution de celle-ci afin de permettre à l'élève de se situer et de se réajuster convenablement aux changements au fur et à mesure qu'ils surviennent. L'enfant aura besoin d'une connaissance solide de l'histoire de sa communauté et de mettre celle-ci en perspective par rapport à l'histoire nationale et du monde. Ces connaissances l'aideront à reconnaître les leaders du passé et de mieux situer les valeurs et les événements ayant façonné sa communauté au fil du temps. Ces connaissances de base serviront de fondement et de justification pour les décisions que l'individu prendra concernant les prochaines étapes de l'évolution saine et constructive de sa communauté. Mead (1934) qualifie l'appartenance comme suit:

> L'homme n'a pas seulement des droits, mais aussi des devoirs; il n'est pas seulement un citoyen, un membre de la communauté, mais aussi un homme qui réagit à cette communauté, et par cette réaction, … la modifie (p. 167).

Bâtisseurs de communauté / artisans du progrès

Les décisions que prendra l'individu en tant que bâtisseur et artisan du progrès de sa communauté dépendront en grande mesure du rôle qu'il se donne comme membre légitime de la communauté. Étant confiant dans son identité et dans son appartenance, l'individu sera capable de s'épanouir davantage. Il sera outillé comme bâtisseur de sa communauté et sera à l'aise face aux changements progressifs. Les résultats d'apprentissage portant sur la construction de l'identité francophone dans les programmes de Français langue première et d'Études sociales amèneront les élèves à connaître et s'approprier leur histoire socio-politique, en passant par les éléments culturels, les valeurs et le savoir-être ayant défini et façonné leur communauté.

Connaissant les fondements de sa communauté et son histoire, l'individu contribuera à l'intégration des nouveaux-arrivants à la communauté, assurant que ces derniers puissent connaître et s'approprier leur communauté adoptive tout en contribuant à la diversification et à l'épanouissement de cette dernière. Les membres de la communauté d'accueil et les nouveaux-arrivants ont la responsabilité de s'informer mutuellement de leurs réalités respectives afin d'unir leurs efforts comme bâtisseurs de la francophonie locale. Chacun se doit, et doit à l'autre, d'être intègre à son identité, d'ajouter sa valeur individuelle à l'identité collective de sa communauté. La responsabilité des artisans du progrès est expliquée par Mead (1934) comme telle:

> Un homme … doit se parler avec la voix de la raison. Il doit comprendre les voix du passé et de l'avenir. …Dans le processus de conversation, l'individu a non seulement le droit, mais aussi le devoir de parler à la communauté dont il fait partie, de provoquer ces changements qui se produisent grâce à l'interaction des individus. C'est de cette manière que la société se perfectionne (pp.142 – 143).

La francophonie locale représente de plus en plus la francophonie mondiale. Le sens d'appartenance à la communauté francophone locale sera, jusqu'à un certain point, construite selon la capacité de chaque individu de se situer par rapport aux différences historiques, géographiques, politiques et culturelles parmi les membres de la francophonie. Il faut comprendre et respecter ce qui distingue un membre de la communauté de l'autre. Mais l'appartenance reposera surtout sur l'élément unificateur de tous ces individus, soit la langue française.

La perspective pédagogique des processus de la construction de l'identité

Puisque la construction de l'identité comprend à la fois le besoin de se distinguer des autres et le besoin d'appartenir ou de se fondre à un groupe, il est nécessaire pour les pédagogues d'être conscients et respectueux de ces deux processus et de la façon qu'ils se complètent chez leurs élèves afin de répondre à leurs besoins. Pour bâtir communauté, surtout dans une situation minoritaire, il faut faire valoir ce qui nous tient à cœur communément, soit de vivre en français, en faisant le partage d'expériences en français et, par ce, de contribuer à l'épanouissement de la langue française en dépit d'une situation minoritaire. Avec une compréhension des éléments culturels divers, entre autres, et une mise en valeur de l'élément linguistique qui nous unit, les pédagogues pourront amener leurs élèves à faire la part des choses entre leurs groupes de référence respectifs et le groupe d'appartenance, soit la communauté francophone.

Les modalités d'appartenance

L'individu déterminera son appartenance à un groupe selon ses valeurs et selon les caractéristiques de la collectivité qui reflètent le mieux son identité individuelle. La réciprocité entre l'image de soi d'un individu et ce que la collectivité représente constitue le fondement de l'affinité entre un individu et un groupe. L'appartenance à un groupe ethnoculturel en situation minoritaire peut être basée sur des dimensions variées, selon les besoins de l'individu. Breton (1994) présente les trois dimensions suivantes qui constituent des modalités d'appartenance variées:

1) la dimension pragmatique ou utilitaire où l'appartenance à la communauté dépend des profits que peut en tirer l'individu (p. 62);
2) la dimension d'interdépendance où l'individu s'identifie à ceux et celles vivant dans les mêmes conditions socio-politiques et culturelles que lui. L'individu à le fort sentiment que la solidarité du groupe facilitera les gains quant au statut social et les conditions socio-économiques de la communauté et, subséquemment, des membres de celle-ci (p. 63);
3) le partage d'un héritage culturel distinct où l'individu détermine son appartenance selon ce qui rend le groupe distinct de la majorité, soit la langue, l'héritage culturel, l'historique, la philosophie ou la religion (p. 64). «Le sentiment d'être différent des autres, culturellement et comme minoritaire, est très important dans ce type d'appartenance et d'identification. On sait qui on est surtout en sachant qui on n'est pas.» (p. 64).

Pour nos élèves provenant de familles francophones endogames, pour nos élèves anglo-

dominants qui ont, de près ou de loin, un héritage francophone, et pour nos élèves provenant d'autres pays et / ou de traditions culturelles, leur appartenance à la communauté francophone peut être d'une dimension utilitaire, d'interdépendance et / ou de partage d'un héritage culturel. L'intensité de l'une ou de l'autre de ces dimensions ainsi que la complémentarité entre elles dépendront des expériences préalables des individus sur les plans personnel, familial et social.

Nos élèves possèdent une diversité d'héritages culturels et linguistiques. Cela exige aux pédagogues de reconnaître l'appartenance partagée entre le groupe de référence des élèves, d'où ils puisent leur système de valeurs et leur modèle d'attitude, et leur groupe d'appartenance, celui dont ils font réellement partie (Lipiansky 1998). Selon Breton (1994),

> …il faut reconnaître que la collectivité peut avoir un impact positif ou négatif pour le bien-être matériel, pour le statut social et pour l'estime de soi des individus (p 61).

Le pluralisme et la diversité de la francophonie albertaine, autant sur le plan linguistique que culturel, mène nécessairement à des modalités d'appartenance aussi diverses que les membres de la communauté francophone. Selon Breton (1994),

> «Le pluralisme implique… que l'individu peut se trouver dans des contextes différents aux diverses étapes de sa vie personnelle, familiale et professionnelle. Le pluralisme culturel permet et même exige des appartenances et des identifications multiples et changeantes» (p. 60).

La diversité à l'intérieur de la francophonie ne se limite pas à l'aspect culturel mais existe aussi sur le plan linguistique. Il y a des élèves d'origine française dont la première langue apprise est l'anglais et des élèves dont la langue maternelle est le français, qui ne parle plus le français. Ajoutons à cette diversité linguistique les élèves ayant une langue maternelle autre que le français mais qui proviennent de pays ayant le français comme langue d'usage ou officielle.

Toutes ces différences linguistiques auront une incidence sur les modalités d'appartenance de l'individu à la communauté francophone.

Nos élèves doivent apprendre à concilier tous les éléments de leur héritage culturel et linguistique au contexte d'une francophonie en situation minoritaire afin de s'assurer d'une construction d'identité équilibrée. Ce faisant, ils pourront établir des modalités d'appartenance qui leur seront bénéfiques en tant qu'individus tout en leur permettant de contribuer à l'épanouissement d'une collectivité solidaire. Pour que ce processus soit vécu et réussi dans un cadre scolaire enrichissant, l'appui de pédagogues bien formés dans ce domaine leur sera indispensable.

Recommandations

Étant donné la nature dynamique du processus de la construction de l'identité, il faudra que la formation des pédagogues dans ce domaine soit continue. Il incombe alors aux institutions de formation des enseignants francophones situées en milieu minoritaire d'intégrer cette dimension dans le programme de formation. En oeuvrant dans les écoles francophones en situation minoritaire, nous nous engageons à nous garder à jour en ce qui concerne les moyens les plus propices à assurer l'épanouissement de la communauté francophone. Le moyen le plus fondamental est de répondre aux besoins identitaires des enfants, d'accompagner nos élèves dans leur développement linguistique et culturel autant qu'académique, afin qu'ils et elles établissent et maintiennent une appartenance à leur communauté ancrée dans la fierté de leur identité francophone.

Les fondements identitaires des résultats d'apprentissage en Français langue première et en Études sociales peuvent s'appliquer à d'autres matières. L'identité de l'enfant déterminera en large mesure sa façon de construire un sens dans tous ses apprentissages, peu importe la matière. Des activités en mathématiques et en sciences, par exemple, peuvent intégrer un aspect de construction d'identité de l'élève, et ce, à tous les niveaux scolaires. L'enfant ne cesse pas d'être qui il est pour aborder une matière différente. La responsabilité revient alors aux conseils scolaires, aux directions d'écoles et au personnel enseignant de tenir compte des besoins identitaires des élèves en tout temps, pour chaque activité, jusqu'à ce que cela devienne chose naturelle dans toute planification et approche pédagogique.

Plus dans l'optique individuel que systémique, l'enseignant ou l'enseignante doit considérer l'impact de sa propre identité sur la dynamique de la classe. En poursuivant un développement professionnel dans le domaine de la construction de l'identité de leurs élèves, les pédagogues se doivent de prendre conscience de leurs expériences, qu'elles aient été faites en milieu minoritaire ou majoritaire. L'analyse de leur propre parcours linguistique et culturel permettra aux pédagogues d'orienter de façon davantage objective leurs approches pédagogiques et de comprendre certaines réactions de leurs élèves dans le cadre de la vie scolaire.

Conclusion

Ce travail avait pour but de sensibiliser les pédagogues à l'importance des besoins identitaires des élèves dans le cadre scolaire en milieu minoritaire et des raisons d'être des résultats d'apprentissage portant sur la construction de l'identité dans les programmes de Français langue

première et d'Études sociales. Afin de bien répondre aux besoins identitaires et aux attitudes de leurs élèves, les pédagogues doivent comprendre le processus de la construction de l'identité pour l'enfant francophone en situation minoritaire, ainsi que les modalités d'appartenance variées de leurs élèves. L'intériorisation de ce processus est davantage important pour les pédagogues oeuvrant dans les écoles francophones en milieu minoritaire puisque ces derniers ont la responsabilité d'accompagner chaque élève dans la construction de son identité francophone et le développement de son appartenance à sa communauté. Pour accomplir cette tâche, il faut être connaître le processus et savoir où se situe chaque élève dans les étapes du processus. Sachant que les motivations des élèves varieront en conséquence de leurs besoins identitaires différents, les pédagogues pourront anticiper et planifier les activités les plus propices à répondre à ces besoins, et, ce faisant, réussiront davantage à répondre aux exigences des programmes.

Bien que cette recherche ne soit pas exhaustive sur le sujet des besoins identitaires des élèves dans les écoles francophones en milieu minoritaire, elle se veut un outil pratique qui réponde aux besoins des pédagogues ayant à répondre aux exigences communautaires et ministérielles dans le domaine. J'ai voulu présenter le fondement des résultats d'apprentissage dans les programmes de Français langue première et d'Études sociales portant sur la construction de l'identité pour mettre en valeur leur rôle dans le développement personnel de l'enfant. Après tout, la connaissance intime des besoins des élèves fait partie du développement professionnel global des pédagogues.

Références

ACELF, http://www.acelf.ca/publi/crde/index.html

Alberta Education, Direction de l'éducation française (1998). Programme d'études de français langue première (M – 12), Edmonton (Alberta) : La Couronne du chef de la province de l'Alberta.

Alberta Learning, Direction de l'éducation française (2001). Affirmer l'éducation en français langue première : fondements et orientation. *Le cadre de l'éducation francophone en Alberta.* Edmonton (Canada) : La Couronne du chef de la province de l'Alberta.

Alberta Learning (2003). Études sociales (M- 12). (Ébauche à des fins d'élaboration de ressources pédagogiques).

Alberta Learning, (2003). Guide de l'éducation. Edmonton (Canada) : La Couronne du chef de la province de l'Alberta.

Boissonneault, J. (1996). Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel Ontario,* 20, pp. 173-192.

Breton, Raymond (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie, *Sociologie et Sociétés*, 26(1), p. 59-69.

Camilleri, Carmel (1985), Anthropologie culturelle et éducation. Unesco – Delachaux & Niestlé, Les Presses Centrales, Lausanne, Suisse.

Dallaire, Christine & Roma, Josianne (2000). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches (1), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*, 12p., ACELF, http://www.acelf.ca/publi/crde/index.html

Dortier, Jean-François (1998) L'individu dispersé et ses identités multiples, L'identité : L'individu, Le groupe, La société, coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaires de France, p. 51 – 56.

Dubar, Claude (1998). Socialisation et construction identitaire, L'identité : L'individu, Le groupe, La société, coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaires de France, p. 135 – 141.

Forquin, Jean-Claude (1989). *École et culture :* Le point de vue des sociologues britanniques, Belgique: De Boeck-Wesmael s.a.

Gérin-Lajoie, Diane (2000). Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire, *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*, 12p., ACELF, http://www.acelf.ca/publi/crde/index.html

Gérin-Lajoie, Diane (1995). Les Écoles Minoritaires de Langue Française Canadiennes à l'Heure du Pluralisme Ethnoculturel, *Études Ethniques au Canada, 27(1).*

Heller, Monica (1995). Quel(s) Français et pour qui?, *Discours et Pratiques identitaires en milieu scolaire Franco-ontarien*, Prise de Parole, Université de Toronto : CREFO, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Heller, Monica & Barker, Graham (1988). Conversational Strategies and Contexts for Talk : Learning Activities for Franco-Ontarian Minority Schools, *Anthropology and Education Quarterly 19(1),* American Anthropological Association.

Labrie, N., Wilson, D. (2000). *La participation des parents à l'école "Wo minute, c'est pas ton école... c'est notre école"*. Toronto : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Université de Toronto, 40 p.

Landry, Rodrigue (2000). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone, *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*, 12 p., ACELF, http://www.acelf.ca/publi/crde/index.html

Lipiansky, Edmond Marc (1998). Comment se forme l'identité des groupes, L'identité : L'individu, Le groupe, La société, coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaires de France, p. 143 - 150.

Masny, Diana (2001c). Vers une pédagogie axée sur les littératies, *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer,* D. Masny (dir.), Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 15 – 26.

Masny, Diana (2000). Les littératies: un tournant dans la pensée et une façon d'être, *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives,* 12p., ACELF, http://www.acelf.ca/publi/crde/index.html

Mead, George H. (1934). L'esprit, Le soi et la société, traduit de l'anglais par J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault, Presses Universitaires de France (1963).

Province of Alberta (1999). School Act, The Queen's printer for Alberta

Ruano-Borbalan, Jean-Claude (1998). L'identité : L'individu, Le groupe, La société, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaires de France, p. 1 – 13.

Tap, Pierre (1998). 'Marquer sa différence', L'identité : L'individu, Le groupe, La société, coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses

Tap, Pierre (1986). Identités collectives et changements sociaux, *Sciences de l'homme, Colloque international Toulouse – septembre 1979*, Privat.

Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation,* 21 (2), pp. 311-330.

Thompson, Laura (2001). L'enseignement de la francophonie mondiale: La situation actuelle dans les écoles secondaires francophones de l'Alberta, Mémoire de maîtrise, University of Alberta, Faculty of Graduate Studies and Research.

University of Alberta

Le théâtre et l'enseignement des langues

par

Pierre Bokor Jr.

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne, 2004

ABSTRACT

This research project studies some fundamentals of Pedagogy and of Drama and the application of these fundamentals through my experience in Romania. The experience consisted in teaching a course that would develop for Romania a contemporary approach in the training of Camp Counselors.

RÉSUMÉ

Cette recherche fait un survol des fondements de la pédagogie et de l'art dramatique et l'application de celles-ci à travers mon expérience en Roumanie. L'expérience consistait à donner un cours pour développer pour la Roumanie une approche pédagogique contemporaine dans la formation d'animateurs de camps.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma famille.

À son histoire, sa culture, ses victoires langagières, sa vie sur les scènes du Monde et son amour pour l'être humain.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements les plus sincères vont à Professeur Pierre Bokor, qui m'a donné le cadeau du Théâtre (parmi bien d'autres cadeaux); à Professeur Frank McMahon, qui n'a jamais perdu l'espoir que j'allais achever la rédaction de cette recherche et qui m'a encouragé et soutenu tout au long; à Professeur Charles V. Bokor, qui fut mon inspiration; à Professeure Riana Nicolae, qui m'a donné la possibilité de partager mes connaissances dans mon pays natal.

TABLE DES MATIERES:

la présentation

Ce projet fait le rapport de mon expérience en Roumanie, expérience qui m'a amené à faire une synthèse des fondements de la pédagogie élaborés dans mes cours de Maîtrise. L'expérience consistait à donner un cours pour développer pour la Roumanie une approche pédagogique contemporaine dans la formation d'animateurs de camps. Mes connaissances dans le domaine de l'art dramatique m'ont beaucoup aidé.

Le Ministère national de l'éducation et des recherches, par *L'agence nationale des auberges et du tourisme scolaire*, sollicite mon aide. Entraîner une équipe de formateurs-experts d'animateurs d'auberges est le but du Ministère. L'agence me demande de bâtir et d'enseigner un cours intensif sur " les méthodes de former des animateurs ". Les apprenants de ce cours sont composés d'un groupe d'animateurs-experts, d'enseignants-experts, de formateurs-experts, qui, à leur tour (après avoir suivi le cours), seront responsables de la formation de centaines d'animateurs de camps, d'auberges, de jardins d'enfants et de pensions. Un but plus global du Ministère de l'Éducation, c'est de se mettre en valeur vis-à-vis d'autres pays quant aux camps d'été. Dans ces auberges et ces pensions, les lieux sont très beaux, mais la technologie, les activités, l'atmosphère et l'approche pédagogique sont assez vieillots. Le bain culturel

dans lequel se déroulent les activités, ne jouit pas d'une réputation d'un goût de culture populaire (occidentale). Les auberges et les pensions reflètent une mentalité provenant d'un vieux régime politique, autoritaire et hiérarchique.

Ce travail présente les différents points majeurs qui ont été mes soutiens de base tout au long de cette tentative. Avant d'aborder ces fondements, il faut comprendre le contexte : la Roumanie. C'est donc la première partie du travail qui continue dans un deuxième temps par une présentation rapide de ces fondements. La troisième partie de travail présente comment j'ai cherché à présenter cette vision de l'éducation dans le contexte concret du pays en insistant sur l'atout qu'a représenté ma connaissance et expérience de l`art dramatique.

la Roumanie

Le territoire de la Roumanie est occupé depuis la période Paléolithique. La Roumanie actuelle a d'abord été occupé par les Daces, peuple de guerriers farouches soumis par les Romains du temps de l'Empereur Trajan après deux campagnes très difficiles, au début du deuxième siècle de notre ère. L'occupation romaine, pourtant relativement brève (165 ans), a laissé en héritage durable la langue latine, qui a survécu aux nombreuses invasions de populations migratoires qui ont suivi. L'identité roumaine s'est progressivement développée au XIII° et XIV° siècles, avec la formation des états féodaux de Valachie et de

Moldavie. Des siècles de luttes contre les Turcs ont suivi dans ces états. À la même époque, la Transylvanie était successivement occupée par les empires Ottoman et Austro-Hongrois. Pour finir, la Moldavie et la Valachie s'unissent en 1859, l'indépendance est proclamée en 1877 et l'union avec la Transylvanie se réalise en 1918. Le communisme qui s'installe après la seconde guerre mondiale, dure 45 ans et se termine par la révolution de 1989.

Depuis la chute de Ceausescu et du régime communiste, la société essaie de changer et d'évoluer dans une voie plus démocratique. En fait, jusqu'en 1989, le peuple était pris en main et était habitué à ce que toutes les décisions soient prises, sans débats ni votations, par Ceausescu. Le peuple n'avait aucun droit de parole, ni politique ni militaire. Il devait accepter, subir les décisions et les choix de leur dictateur. En effet, si un des citoyens n'était pas d'accord, se révoltait ou contredisait le "chef", il était envoyé en prison. Heureusement cette période est révolue, mais, par contre, certaines attitudes de supériorité (par exemple) sont toujours présentes.

Les personnes, étant déjà bien placées dans la société au temps du régime communiste, ont eu plus de facilité à s'adapter à ce nouveau mode de vie et ils ont gardé leurs avantages économiques. Alors que les citoyens moins aisés doivent s'habituer à prendre eux-mêmes des décisions et se rendre compte qu'à présent ils jouent, eux aussi, un rôle pour l'avenir de leur pays, en votant, par exemple. Le passage du régime communiste, où tout le monde avait un travail, assez d'argent pour vivre, au régime capitaliste a été difficilement vécu par le

peuple roumain. En effet, celui-ci n'avait pas l'habitude de se battre pour avoir et surtout pour garder un poste, une place de travail. L'État versait aux travailleurs chaque mois le même salaire, qu'ils aient été rentables pour la société ou non. De ce fait, ils n'étaient pas très motivés pour bien exécuter leur travail. Maintenant, ils doivent faire face au chômage. Le travail était donc plus facile pour eux au temps du communisme.

La Roumanie est maintenant une société à deux vitesses car il y a une grande différence matérielle entre les villes et la campagne. Les zones rurales sont moins atteintes par le développement, les progrès et les changements socio-économiques, politiques, etc. Ceci implique que les villages ont un fort retard sur la société citadine et se développent plus lentement. Cela peut être dû aux informations qui y arrivent bien moins rapidement, donc ils perçoivent les changements plus tard que les autres. La pauvreté y est parfois fortement accentuée et a de la peine à disparaître. Cette différence est aussi ressentie au niveau scolaire. En effet, si un fermier a de la peine financièrement, afin de ne pas devoir engager un ouvrier qu'il devra payer, il demandera à son fils de l'aider à travailler aux champs au lieu de l'envoyer à l'école pour qu'il étudie. Nous pouvons également citer les grandes distances séparant l'école du domicile familial ainsi que les conditions d'études qui ne sont pas aussi favorables qu'en ville. Ceci implique donc un décalage de mentalité avec les zones urbaines.

Au temps de Ceausescu, l'école visait trop à faire apprendre par cœur des données inutiles (chiffres, dates, etc.) au lieu de favoriser la réflexion. Une autre

conséquence indirecte du régime de Ceausescu est l'influence américaine. A l'époque du communisme, le peuple ne pouvait, en aucun cas avoir la possibilité de sortir de son pays, et il n'avait vraiment aucun contact avec les pays voisins et étrangers. Le seul moyen légal de sortir de la Roumanie était d'exceller dans le sport ; ainsi, les sportifs pouvaient disputer des compétitions à l'étranger. Les grands intellectuels avaient aussi quelquefois l'occasion de voyager pour élargir leur savoir-faire. En fait, une part minime de la population avait cette chance, d'où l'importance de faire des études, de réussir et du sport. Le reste de la population n'avait aucune communication avec les autres pays, ni par la télévision, ni par les journaux ou la radio. Ils étaient prisonniers de leur propre pays, ne recevaient aucune information sur le mode de vie, les coutumes et les habitudes des pays voisins. C'est pourquoi maintenant les gens veulent se tourner au maximum vers l'étranger. Ils privilégient aujourd'hui le fait d'avoir un ordinateur avec Internet, plusieurs télévisions qui les lient au monde extérieur plutôt parfois que de manger correctement chaque jour. Les jeunes, principalement, sont beaucoup influencés par tout ce qu'ils voient à la télévision, donc par la culture américaine. En effet, ils se représentent tous les pays développés d'après l'image qu'ils ont des États-Unis.

La société roumaine, comme le fonctionnement de l'école d'ailleurs, est décalée de 50 ans par rapport à ce qui se passe chez nous. Cet état des choses est dû au communisme, qui a freiné ce développement que la Roumanie essaie de rattraper aujourd'hui. Dans la république socialiste de Roumanie, l'éducation de la jeune génération pour le travail et la vie est devenue une politique d'état et une

des plus importantes préoccupations de la société. Il développe l'amour, la passion pour le travail et l'enseignement pour contribuer à l'éducation de la patrie…

Déjà à l'époque du communisme, la formation de tous les cadres était assurée, de l'ouvrier qualifié à l'ingénieur, du technicien à l'homme de science. L'enseignement représentait un facteur essentiel du progrès social, de l'édification même du régime socialiste. Il devait être capable d'instruire et de former des cadres pour l'économie et la culture socialiste afin d'élever le niveau culturel du peuple. A côté d'autres moyens et formes d'éducation qui agissent dans la société, l'école jouait un rôle primordial dans la formation de la nouvelle conception de la jeune génération, concernant la vie et le monde de l'éducation communiste de la jeunesse. Tout ce que les jeunes étaient appelés à faire était toujours en vue d'une édification de la société socialiste et le développement visait la réalisation du communisme en Roumanie. Il fallait appliquer avec fermeté les mesures destinées à lier étroitement l'enseignement à la pratique. Ceci impliquait pour les jeunes une vision élargie au niveau culturel et scientifique (une solide formation de spécialiste).

Sous le régime de Ceausescu, les élèves avaient des uniformes, ils devaient porter une cravate rouge bordée d'un ruban aux couleurs patriotiques, mais principalement pour les fêtes nationales, alors que les professeurs n'en avaient pas. Au début de la classe, le salut militaire était de rigueur, ainsi que le lever du

drapeau et le chant. A l'école régnait une organisation militaire, tout était organisé selon certains ordres.

Pendant ce régime, toute la jeunesse était organisée un peu comme chez les scouts : les élèves jusqu'à 14 ans étaient appelés les pionniers. Tout ce qu'ils faisaient à l'école, les chants, les poèmes, les lectures, tout devait être patriotique. Il était exclu d'étudier la géographie de l'Angleterre ou l'histoire de la France; on avait le droit de connaître seulement la Roumanie.

Malgré le changement de régime et la nouvelle démocratie, il y a toujours des attitudes et des réactions de certains adultes qui reviennent au communisme et la notion de hiérarchie au niveau scolaire est encore très présente et est incroyablement difficile à surmonter. Il y a dix ans, il était impensable pour les Roumains que les professeurs aillent boire un verre avec leurs élèves. Les professeurs étant supérieurs aux élèves, il ne fallait surtout pas se mélanger, passer du temps extrascolaire ensemble. Aujourd'hui on voit que les mentalités ont évolué, mais lentement. Avec la communication avec d'autres cultures, elles évoluent et se rapprochent toujours plus d'une démocratie, mais cela prend du temps.

Le régime communiste est disparu depuis la révolution de 1989, mais heureusement, les lieux réservés aux enfants sont restés. Ils ont continué de s'occuper des nombres très élevés d'enfants. Ils fournissent des activités (films, lectures, camps, etc.) productives et culturelles. Ces camps, ces auberges, ces jardins d'enfants et ces pensions, qui viennent de l'ancien régime quasi-

communiste, ont survécu à la révolution. L'ancien régime voyait l'importance des enfants, peut-être pour l'aise de promouvoir la propagande, et par conséquence, a investi beaucoup d'argent pour l'éducation parascolaire des enfants.

Les bouleversements historiques sont en voie de remplacer le vieux système communiste (dictature prolétaire), avec la nouvelle démocratie fondée sur une économie capitaliste. Ainsi, grâce à l'appui généreux d'autres pays occidentaux, le pays se dirige vers une société acceptée et acceptable par la nouvelle Communauté Européenne.

La Roumanie devient, de jour en jour, une des nouvelles démocraties de l'Europe. Toutes les institutions du pays sont remises en question et doivent passer par un processus de réforme profonde. En commençant par la Constitution même, en passant par les institution de base (Gouvernement, Parlement, Ministères, Armée, etc.), tous les organes et organismes du pays sont analysés et rebâtis, d'après le modèle des pays plus " avancés ", en se conformant aux exigences modernes. Bien entendu, ces modèles sont, à leur tour, adaptés aux besoins spécifiques de ce pays. Ainsi, l'éducation toute entière, doit être renouvelée, à partir des premiers niveaux (les garderies), jusqu'à l'éducation tertiaire. Chaque année d'étude, chaque semestre, chaque jour de classe, chaque cours est refait, réorganisé, reformé, remanié. Les pédagogues essaient de rattraper un retard de 50 ans. Dans la même ligne, on m'invite à y participer en appliquant de modernes approches pédagogiques dans la formation des " animateurs de camps ".

l'art dramatique

Mes cours, destinés aux formateurs d'animateurs, sont basés sur une série de principes – élaborés, en grande majorité, par des éducateurs devenus les maîtres de la pensée pédagogique canadienne – principes qui touchent les fondements d'une anthropologie de l'éducation. Mon rôle revient à les enseigner comment enseigner et mettre en œuvre ces " modernes approches pédagogiques ". Pour y arriver, cependant il m'a fallu beaucoup utiliser mon bagage dans les arts dramatiques.

Partons de la définition du mot drame. Le sens propre du mot drame est action. Le sens que l'on donne habituellement dans la conversation à "drame" ou "dramatique" est donc tout à fait faux. À la suite d'une déformation progressive, on en vient actuellement à lier étroitement la notion de drame à celle de tragédie ou à la notion de quelque chose de triste. Si l'on garde clairement à l'esprit la signification originelle du mot drame, on s'aperçoit que tout ce qui se passe devant un spectateur est dramatique, dès l'instant qu'il se passe quelque chose. Autrement dit, la notion de drame couvre une immense gamme d'actes allant de la farce à la tragédie. Le mot "drama" signifie mouvement. Dès qu'il y a un élément qui bouge, nous avons affaire à une action dramatique.

"Dès son apparition, il y a presque 4000 ans, la poésie dramatique (le théâtre) cristallise toute l'intensité symbolique dont la langue est capable; elle investit

toutes les émotions et la plupart des besoins ou des rêves de l'homme."[1] A travers elle, la culture universelle (horizon)[2], la culture patrimoniale et la culture milieu ont eu la chance de s'épanouir et de continuer de vivre.

De tous les arts, l'art dramatique est le plus mêlé au monde de notre vie quotidienne. Né spontanément, il prospère à l'état sauvage : le mimétisme chez l'animal et la plante; le jeu chez l'animal et l'être humain. Jouer la comédie est un exercice dont aucun vivant n'est tenu quitte, car le Homo Ludens est apparu avant même le Homo Sapiens. L'art du comédien ne fait que porter, à leur plus haute puissance d'expression, les ressources du seul instrument que l'homme n'ait pas eu à inventer, qui est le langage du corps, né avec les premiers pas de l'humanité.

Dans la trame de la communication interviennent des forces qui sont au travail dans la conscience commune. L'homme fait l'expérimentation de sa propre individualité tout comme la société fait l'expérimentation des fruits de sa culture sur la scène du théâtre. À ses débuts, dans la Grèce antique, le théâtre était considéré comme une obligation civique de tous les citoyens – « l'obligation d'aller à cette école de mœurs, de vertu, de jugement et de culture »[3].

L'art dramatique "joue un rôle" essentiel comme outil pédagogique quant au transfert d'une culture. C'est un instrument incroyablement souple qui s'applique à tous les niveaux et à la grande majorité des matières. Que l'on parle de

---

[1] BOKOR, PIERRE. (1988) Petit manuel théâtral. pp. 1-2
[2] DUMONT, FERNAND. (1979) Sociologie et Sociétés. pp. 11, 7-32
[3] BOKOR, PIERRE. (1988) Petit manuel théâtral. pp. 1-2

l'exposition animée de la culture patrimoniale ou que l'on utilise les messages d'une simple pièce de théâtre dans le but de laisser un apprenant découvrir les avantages d'une culture horizon, on utilise l'art dramatique comme moteur.

Toute “salle” de classe porte des ressemblances à une scène de théâtre. Comme l’interaction de l’acteur avec le public est essentielle quant à la compréhension de la pièce, autant l’interaction avec les apprenants dans nos classes est primordiale quant à leur acquisition de la matière enseignée. L’art dramatique permet de développer non seulement des aptitudes intellectuelles mais également un potentiel émotif et sensoriel qui est souvent réprimé ou plutôt enfoui sous les couches de poussière de l'habitude. Dans le domaine de l’éducation, l’art dramatique coïncide avec l’émergence des idées et des pratiques, pour une activité éducative, définie comme Méthode Active de travail. Dans ces perspectives, le jeu s’oppose au travail, la création à la répétition et l’expérimentation active à l’étude passive.

L’art dramatique, comme outil, donne la chance aux enseignants d'avoir d'autres approches pour communiquer aux élèves et par conséquent, d’être des pédagogues plus efficaces, plus animés, à ne pas parler de tous les bénéfices aux autres rôles qu'ils doivent incarner. Tous ces rôles bénéficient d'une communication plus efficace. Une communication qui nous est innée. L’art dramatique est une technique utilisable dans un parcours didactique et formateur. L'enseignant doit essayer sur lui-même les techniques qui appartiennent à ce langage, qui l'alimentent même. Donc, l'utilisation de la voix,

de l'espace, du corps, de l'imagination, de l'improvisation, etc., sont des éléments qui devraient accompagner tout enseignement aussi bien que tout apprentissage.

L'art dramatique surgit comme outil pédagogique à tout moment. Un enseignant qui arrive à l'école de mauvaise humeur et joue que tout va bien et qu'il peut être aussi galant et sage, est pleinement l'exemple de l'utilisation de l'art dramatique afin de mieux transmettre un aspect de la culture d'horizon.

Dès qu'on franchit la porte de l'école, on crée notre scène et on se met en personnage. L'apprenant qui vient à nous, afin de nous raconter les évènements de sa soirée, requiert un enseignant qui est ouvert à la communication et qui est intéressé à ses mots. Ce n'est pas improbable de croire que l'on doit "incarner" le rôle d'enseignant très vite et d'une façon réelle. L'apprenant a un sens du réel qui ne tolère pas l'indifférence.

L'enseignant est lui-même l'instrument qui utilise l'outil de l'art dramatique (pour le transfert et la communication du matériel pédagogique) et parfois, le matériel enseigné jouit lui-aussi de l'inclusion de l'art dramatique. Il faut noter qu'il y a deux façons d'intégrer l'art dramatique en classe: on peut l'utiliser en tant qu'outil pédagogique (un élément qui accompagne chaque geste et intention de l'enseignant qui l'utilise) et on peut l'utiliser en tant que matériel pédagogique (des saynètes, des jeux dramatiques, des improvisations, etc.)

La validité formative de l'art dramatique est importante car l'art sert à vaincre la timidité, à ne pas avoir peur des autres et à accepter avec sérénité les critiques, voire même à les solliciter grâce à « l'auto-ironie ». La pluralité des compétences demandées à celui qui aborde le monde par une vision dramatique, permet à chacun de trouver sa place. L'art dramatique est, avant tout, une école de l'être dans le monde. Plus précisément dans " notre " monde, ici, maintenant.

L'homme a toujours besoin de se confronter avec lui-même et de s'entourer de témoins, protagonistes et spectateurs (tribu, famille, clan...) S'exprimer, c'est se "dévoiler", autrement dit, "re malaxer" l'entendu, le ressenti. Ce n'est pas répéter, c'est restituer de manière individuelle. C'est dans le corps silencieux de l'homme et à partir de lui, que se forment les élans de l'expression. Exprimer, c'est manifester ses états d'âme, ses pensées, ses désirs, ses problèmes au moyen d'un système de communication.

Pourquoi exprime-t-on mieux par le théâtre, que par la littérature? Justement pour son caractère éminemment social! Doit-on rappeler que le papier et les planches proviennent des mêmes arbres? Et pourtant... L'écrivain qui travaille solitairement, est jugé dans la solitude, et surtout il se juge lui-même dans la solitude. Ce n'est pas bon, ce n'est pas sain. S'il est normalement constitué, il y a un moment où il a besoin d'un visage humain, de la chaleur d'une collectivité. Le théâtre aussi bien que l'école, offre la communauté dont les gens ont besoin. Dans la solitude, l'être humain règne, mais sur le vide. Au théâtre, il ne peut régner. Ce qu'il veut faire dépend des autres. L'auteur a besoin du metteur en

scène qui a besoin de l'acteur qui a besoin du public... Cette dépendance mutuelle, quand elle est reconnue avec l'humilité et la bonne humeur qui conviennent, fonde la solidarité chez l'homme et donne un corps à la camaraderie de tous les jours. Au théâtre tous sont liés les uns aux autres sans que chacun cesse d'être libre.

Dans cette liberté, on tente une identification sociale, une identification culturelle et une identification humaine. On part à la découverte de nous-mêmes, comme à la découverte d'une terre inconnue. On cherche à comprendre et à voir. En grec, theaomai veut dire "voir" et theatron désigne ce que l'on voit, le théâtre.

Le théâtre est un processus organisé par l'être humain social, selon la création dramatique, dans un lieu social où, par le recours à un système complexe de signes assurant la représentation d'une action conflictuelle fictive ou réelle, des auteurs et des spectateurs communiquent. On ne doit que remplacer auteurs et spectateurs par élèves et enseignants et le résultat reste - le théâtre est une machine à messages - à messages sociaux..

Shakespeare, dans la pièce Hamlet[4] (Acte III/2), nous donne une superbe définition du théâtre comme le miroir de la société (de l'homme):

> " ...le but du théâtre qui, dès l'origine comme aujourd'hui, a eu et a encore pour objet d'être le miroir de la nature, de montrer à la vertu son propre visage, à l'infamie sa propre image, et au temps même sa forme et ses traits dans la personnification du passé."

---

[4] SHAKESPREARE, WILLIAM (1964) Richard III, Roméo et Juliette, Hamlet. pp. 309, Garnier-Flammarion, Paris.

Voilà donc la scène qui devient une symbolisation de notre monde, qui reflète les desseins, les traits fondamentaux du comportement humain. Le bénéficiaire de cette activité, le spectateur, regarde le théâtre en prenant une distance esthétique, jamais indifférente, mais avec empathie.

Dans une définition moins shakespearienne, plus pragmatique, nous pourrions dire que: THÉÂTRE = A joue B pour C. Et voilà les trois éléments de base, essentiels au théâtre: A - le faiseur du spectacle, le comédien, le metteur en scène et tout le processus impliqué, sa création et sa présentation; B - la pièce, le scénario, le plan - qu'est-ce qu'on joue?; C - le public. Les trois aspects sont étudiés par le théâtre, la littérature et les sciences sociales.

Lichtenberg a déclaré[5]: "La peinture, c'est l'art d'inventer de nouvelles erreurs"... que dire du théâtre? En effet, le théâtre qu'est-ce que c'est? Une méthode pour découvrir et présenter les modèles qui offrent un aperçu, des perceptions et une compréhension de nous-mêmes et de notre monde. Le Théâtre est une forme de connaissance.

Dans Comme il vous plaira[6] de Shakespeare (Acte II/7), il est dit:

> "LE VIEUX DUC - ...ce vaste théâtre de l'univers offre de plus douloureux spectacles que la scène ou nous figurons.

---

[5] MARTHE ROBERT (trad.) (1947) Aphorismes. choix de 1557 aphorismes extraits de l'édition Leitzmann, Club français du livre, Paris.

[6] SHAKESPREARE, WILLIAM (1964) Le Marchand de Venise, Beaucoup de bruit pour rien, Comme il vous plaira. pp. 252, Garnier-Flammarion, Paris.

JACQUES - Le monde entier est un théâtre, et tous, hommes et femmes, n'en sont que les acteurs. Tous ont leurs entrées et leurs sorties, et chacun y joue successivement les différentes rôles d'un drame..."

Trop souvent les éducateurs négligent l'importance primordiale de l'amitié. Les apprenants ayant des problèmes émotifs ont besoin d'être enseignés en utilisant beaucoup de renforcements positifs pour les encourager à devenir pro sociaux. C'est-à-dire les encourager à vouloir, d'une volonté intrinsèque, faire partie de la société qui les entoure. Ce n'est pas assez d'apprendre à un apprenant les connaissances et les outils sociaux (comme dans l'approche mini-savante) parce que les relations interpersonnelles ne s'améliorent pas. Le seul moyen par lequel un progrès peut être atteint c'est en donnant à l'apprenant l'opportunité de se pratiquer dans un milieu informel. Celui du théâtre.

Le théâtre est vital aux apprenants pour leur survie dans l'entourage culturel. Jouer afin de comprendre et maîtriser est une habileté intrinsèque de l'apprenant. C'est cette capacité d'extérioriser qui est le tremplin pour l'assistance socio-psychologique, qui ne fait qu'aider l'apprenant à "montrer et raconter" et à chercher à comprendre et changer. Cette croissance et ce changement est possible grâce à la transformation d'une action inappropriée et sans but à une action délibérée et qui vise une acceptation sociale. En utilisant la thérapie dramatique, le jeu dramatique et l'enseignement dramatique (pédagogie dramatique), l'enseignant peut toucher ses élèves à travers la symbolisation, le conflit, la création de personnages et par l'ensemble des interactions. Cette relation et ce type de communication, ne font que rendre la culture plus tangible,

plus réelle et plus susceptible à être questionnée et à être changée par les actions des élèves, tout en étant intégrée à leur vie.

L'enseignant doit mettre du temps pour sortir de son curriculum (ou pour adapter son curriculum à inclure l'art dramatique) et pour aborder d'autres contextes dramatiques desquels les élèves pourraient tirer bien des bénéfices. Les stimulant à travailler des saynètes ou une pièce de théâtre (lors des cours en humanités) en groupes, peut mener à une série de résultats très positifs. On ne perd pas le contexte expressif et celui révélateur qui vient avec le travail de groupe, mais on ajoute une certaine structure. L'élève se rend compte qu'il participe à la mise en oeuvre d'un projet qui ne peut se réaliser qu'avec la contribution de tous. Ceci éduque le sens des responsabilités puisque cela demande de la discipline, un engagement sérieux et une volonté de collaborer avec les autres. Parce qu'il oblige souvent à affronter des situations imprévues, le théâtre stimule l'élasticité mentale et la curiosité productive. De plus, l'enfant apprend qu'il est valorisé et que sans lui, le spectacle ne peut pas continuer. Il se crée un groupe de collaborateurs (d'amis) et en le faisant, gagne de tous les éléments qui accompagnent l'amitié. Les amitiés font des groupes qui partagent leur culture et à travers l'entraide, arrivent à une amélioration communicative et sécuritaire constante. Tout homme doit trouver une niche, doit se sentir libre, apprécié et comme faisant partie de la société.

une éducation libératrice et la pédagogie de la maîtrise

La pédagogie de Paulo Freire est une clef vitale pour ouvrir la porte de la liberté. En utilisant la pédagogie de Freire[7], j'ai tenté de créer un plan d'action qui aurait comme but "d'animer" les apprenants à devenir des êtres bien développés, c'est-à-dire des personnes ayant une culture d'horizon - une culture où ils contrôlent leur monde - tout en valorisant leur culture milieu.

L'élève, avec sa culture milieu, est un organisme biologique qui est en train de transformer le monde. Il est un élément créateur. Afin de mieux réaliser ce but, il faut d'abord comprendre ce que Freire voulait dire quand il parlait d'une culture d'horizon. La culture horizon c'est ce qui va "rendre des paysans comme des propriétaires" - des êtres libres et constructeurs d'un avenir plus humain, plus constructif et plus sain. Un avenir où il y a plus de fraternité, de développement intellectuel et spirituel, moins de maladies et qui est plus imaginatif. Cette culture d'horizon est libératrice. On veut que l'élève soit en processus de libération.

La liberté dont parle Freire est celle que l'on construit. Elle est toute action qui est faite avec autonomie et qui nous appartient. Cette autonomie n'est pas une autonomie animale. Elle est plutôt une autonomie humaine, donc choisie. La construction de l'autonomie chez la personne doit être faite dans le contexte historique.

---

[7] FREIRE, P. (1974) Pédagogie des opprimés, Maspero, Paris.

On définit l'histoire comme étant la réalité vécue par l'être humain. L'histoire n'est pas seulement le passé. C'est plutôt le passé en autant qu'il influence le présent. Le futur existe dans le présent qui l'annonce et le passé existe dans ce que l'être humain est devenu. Ce dernier devient ainsi le propriétaire de l'histoire en l'assumant, propriétaire de son monde pour participer aux choix qui déterminent l'avenir qu'il choisit.

On doit instaurer une éducation qui rend l'élève plus libre pour qu'il soit conscient qu'il peut s'exprimer et déterminer ce qui lui arrive. On doit lui donner le sentiment qu'il a le pouvoir de contrôler le monde autour de lui. En effet, on pourrait dire qu'on veut construire l'enfant pour qu'il soit libre, dans le sens qu'il est engagé dans la transformation sociale (la création de l'histoire). On veut qu'il puisse reconnaître sa culture milieu, qu'il puisse savoir qu'il est déjà créateur, déjà un transformateur, un agent de changement. On ne doit que le rendre conscient de ces faits.

Comme il contrôle déjà son environnement, il doit réaliser qu'il est créateur. Il l'est parce qu'il peut critiquer (évaluer) les idées reçues. Son esprit de critique est de décortiquer les idées et de choisir entre elles les bonnes et les valables et celles qui ne le sont pas. A partir de cette critique, il se crée ses propres idées sur l'avenir souhaitable. Ces idées ne suffisent pas d'être choisies, mais il faut les acquérir en poursuivant en action. Cette action est celle qui sort de l'élève.

Freire amenait les gens à découvrir qu'ils créent leur propre langage, que leur façon d'agir et d'opérer a été créée par eux. Leur culture populaire est quelque

chose qu'ils ont reçue de leurs ancêtres et qu'ils sont en train de changer. A titre d'exemple, les gens ont vu que l'eau était une chose importante. C'était leur connaissance de la réalité qui a déterminé l'importance de l'eau et non pas un patron qui l'a dit. Donc, dans leur vie, l'eau détient une importance mais en plus , ils lui ont reconnu cette importance.

Alors, on doit pousser les élèves à prendre des risques et à remettre en question une vision. C'est l'idée de l'action qui mène à la réflexion et la réflexion qui mène à l'action. C'est la praxis. On n'a jamais la réalité parfaite, on est en train de la découvrir et de la construire. Or, on ne peut la construire seul. On doit viser la conscientisation. La conscientisation c'est le processus par lequel on découvre, ensemble avec les autres, l'action à entreprendre pour changer la réalité.

L'éducation est une réalité où l'apprenant est aussi important que l'enseignant. La vision (de réussite ou de l'éducation) doit être provisoire. L'enseignant propose à l'élève et voit comment l'élève va réagir. L'élève reconnaît ses choix et vit une libération dans son engagement à faire évoluer sa vision. L'enseignant devient un animateur qui vise à engager l'élève dans sa propre humanisation. Il aide l'élève à ne pas se complaire à l'accommodement (quand on suit sans questionner).

On doit, à tout prix, refuser l'accommodement en étant radicaux. Dans la radicalisation, on laisse tomber toute hiérarchie. On doit exiger le dialogue. La créativité qui vient avec l'esprit de changer est authentique a travers le dialogue. Il est très important pour les enseignants, aussi bien que pour les élèves, de

dialoguer entre eux et avec la communauté, l'administration et tout le monde. Pour être radical, il ne faut pas savoir la réponse, mais il faut entrer en action. Il faut s'exprimer! L'opinion de chacun est importante. On doit créer des relations d'interdépendance et on doit exiger que chacun s'exprime. Le but c'est que ça vienne de l'élève. Ils doivent se sentir responsables de leur éducation, de leur monde. Après tout, le monde est la création de l'être humain.

L'éducation typique en Amérique du Nord n'est pas nécessairement l'approche parfaite mais ce système arrive à préparer les apprenants à vivre dans le monde capitaliste d'aujourd'hui. Après tout, le but c'est d'encadrer l'enfant dans la société et de lui offrir toutes les possibilités de réussite dans celle-ci. Cette société se globalise à une vitesse folle et, en conséquence, on trouve une urgence pour former les apprenants au maximum de leur potentiel.

Cette pédagogie a pour but de favoriser l'actualisation du potentiel humain de chaque apprenant. Son application exige donc des conditions d'apprentissage susceptibles de promouvoir cette actualisation. Le volet de la pédagogie actualisante qui est en question ici, celui de la pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi, traite de la mise en oeuvre de certaines conditions. Elle se fonde sur la recherche scientifique de Bloom[8] qui démontre que le facteur le plus déterminant des apprentissages futurs n'est pas l'intelligence ou la motivation, mais le degré de maîtrise des apprentissages préalables aux apprentissages futurs.

---

[8] BLOOM, B.S. (1976) Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill.

En Amérique du Nord, on essaye de reconnaître les principes de la pédagogie de la maîtrise, dans des contextes mettant davantage l'individu au centre du processus enseignement-apprentissage. Cette pédagogie actualisante, plus différenciée et individualisée, procède d'abord à une analyse consciente pour discerner les apprentissages les plus pertinents et les plus probants dans l'optique du développement du potentiel humain de chacun des apprenants. En d'autres mots, elle doit, pour chaque personne, bien choisir les objectifs du curriculum pour lesquels il importe d'atteindre un degré élevé d'apprentissage. Elle doit aussi valoriser une multitude d'approches à l'apprentissage et juger de leur congruence par rapport aux objectifs d'apprentissage.

L'approche pédagogique privilégiée dans notre conception de la pédagogie de la maîtrise est centrée sur l'apprenant ou l'apprenante. La personne apprenante est perçue comme le centre d'un processus enseignement-apprentissage dont la finalité est l'actualisation de son potentiel humain. L'apprentissage se définit comme tout changement, dans l'environnement ou chez la personne, qui contribue à de nouveaux potentiels humains. Il s'agit d'un processus phénoménologique individuel et idiosyncrasique, donc unique à chaque personne. Des individus peuvent apprendre seuls, en groupe et par une grande variété de types d'interactions avec des personnes et l'environnement, mais un fait demeure : l'apprentissage est vécu et intégré de façon unique par chaque individu-apprenant. Bien que la qualité de la relation éducative soit, de toute évidence, primordiale dans la création des conditions optimales d'apprentissage, surtout dans le cadre d'une pédagogie actualisante, cette relation est

intermédiaire ou médiatrice et non une fin en soi. Idéalement, l'éducation est axée sur une finalité ou sur des buts et cette finalité est l'actualisation du potentiel humain des personnes qui vivent la relation éducative, donc l'apprentissage comme principal processus de changement dans le potentiel humain devient le point de mire de la relation éducative. C'est en ce sens que nous affirmons que l'apprenant est le centre du processus enseignement-apprentissage.

La pédagogie de la maîtrise suppose une relation éducative de qualité et la prise en charge, par chaque personne-apprenante, du processus même de l'apprentissage. Elle amène l'élève à reconnaître ses particularités et à se responsabiliser dans l'actualisation de son potentiel d'apprentissage. La maîtrise de l'apprentissage est également facilitée par la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance. Celle-ci inspire la joie d'apprendre et favorise un sentiment de bien-être et d'appartenance au groupe-classe en créant une véritable communauté d'apprentissage. La pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage est aussi tributaire de la pédagogie de la participation et de l'autonomie, qui invite les élèves à faire leurs les objectifs d'apprentissage tout en participant au choix des moyens requis pour les atteindre (influencé par Freire). Elle développe les capacités d'autoévaluation et favorise la prise en charge du processus d'apprentissage par la personne. La pédagogie de la coopération favorise la maîtrise de l'apprentissage en combinant l'effort collectif et la responsabilité individuelle et en suscitant l'esprit de collaboration qui invite chaque élève au dépassement de soi.

À la suite d'un certain nombre de recherches à l'Université de Chicago, Bloom[9] concluait que si chaque élève pouvait avoir son propre enseignant, le rendement moyen des élèves serait accru d'environ deux écarts-types sur la courbe normale. Le message important de Bloom est que le potentiel d'apprentissage réel de chaque élève est beaucoup plus élevé que nous le laisse supposer l'enseignement traditionnel.

---

[9] BLOOM, B.S. (1968) Learning for mastery. “Evaluation Comment”, Vol. 1(2)

le fonctionnement en Roumanie

Je commence au début du mois de novembre 2003 et je continue tout au long du mois. Je donne des cours de formation – de formateurs d'animateurs – durant les fins de semaines. Le reste du temps, je rencontre des gens influents impliqués dans le monde pédagogique et dans le monde des jeunes, du Ministère de l'éducation.

Le cours est divisé en trois modules. Le premier qui se déroule en salle de classe, a lieu en novembre 2003. Le deuxième (pratique – travaillant avec des jeunes) ainsi que le troisième (l'évaluation et la visite de camps divers) se dérouleront durant l'été 2004. Le premier module commence comme un cours magistral et se développe, à la vitesse de l'ouverture d'esprit des apprenants vers un apprentissage réel, i.e. un apprentissage axé sur l'élève. Je commence en ayant comme but global de fournir à tous la possibilité d'acquérir des connaissances fondamentales concernant l'éducation centrée sur l'élève et les questions qui s'y rattachent. L'hypothèse c'est que les apprenants feront un lien direct entre l'approche pédagogique et le cas des jeunes des camps et qu'ils y croiront assez pour former (à leur tour) des animateurs ayant les mêmes attitudes, les mêmes valeurs et les mêmes responsabilités morales.

La formation a plusieurs aspects spécifiques qui sont très ambitieux: elle examine les principales questions contextuelles de l'enfant, d'un point de vue local, national, régional et mondial; elle aide les futurs-formateurs à découvrir les causes réelles des problèmes contextuels (tel que l'entrée dans L'union

européenne) ; elle permet aux formateurs de jouer des rôles dans la planification de leur apprentissage et dans la prise de décisions (en tant que formateurs et en tant qu'animateurs); elle met l'accent sur la complexité des différents problèmes associés au camps en Roumanie et, de ce fait, sur la nécessité de penser de façon critique et d'acquérir des aptitudes à résoudre ces problèmes.

Comme mon but c'est d'enseigner comment former des formateurs d'animateurs, je dois enseigner en pratiquant mes propos, tout en essayant de garder le respect de mes apprenants. Ceci devient un exercice de chevauchement de deux mentalités divergentes. Je mets " les planches " à mon cours en essayant d'instaurer une réciprocité de respect entre apprenants et enseignant. Je les traite d'égaux, de pédagogues, de professionnels, même s'ils sont hypnotisés par d'autres méthodes de travail et de communication. C'est de cette façon que le " quatrième mur " est franchi et le rideau monte…

Pour les initier à une pédagogie libératrice et une pédagogie de la maîtrise, il faut que les étudiants y croient et moi aussi. Avant de même commencer, je mets donc en œuvre le phénomène Pygmalion. Le rôle de ce phénomène en éducation est documenté dans une étude faite par R. Rosenthal et L. Jacobsen[10] décrivant l'expérience suivante:

Vingt pour cent des enfants d'une école élémentaire, ont été soumis à l'attention des professeurs, comme devant démontrer une croissance intellectuelle

---

[10] R. A. ROSENTHAL, JACOBSON (1971) Pygmalion à l'école. Casterman, Paris.

inattendue. Les noms de ce vingt pour cent des enfants ont été tirés au hasard, ce qui signifie que les noms ont été tirés du chapeau. Huit mois plus tard, ces enfants inhabituels ou “merveilleux” démontraient des gains plus significatifs dans leur Q.I. que les autres étudiants qui n’avaient pas été portés à l’attention des professeurs. Le changement dans les attentes des enseignants vis-à-vis de la performance intellectuelle de ces prétendus enfants spéciaux, a conduit à un changement réel de la performance de ces enfants, choisis au hasard... qui étaient décrits comme étant plus intéressants, démontrant une plus grande curiosité intellectuelle et plus heureux! bref, je me considère à une table ronde, parmi un group d’experts formateurs et de pédagogues… parfaitement capables d’intégrer la pédagogie occidentale.

Au moment actuel, en Roumanie, on trouve non seulement une diversité de façons de concevoir l'apprentissage, mais aussi parfois une inaptitude à concevoir l'apprentissage. On rencontre encore des animateurs, des formateurs, des enseignants et des professeurs qui ne font pas la distinction entre l'apprentissage visé et l'activité d'apprentissage à réaliser – il leur est facile de suivre un manuel qui prescrit des activités. Une fois les activités terminées, ils ont le sentiment du devoir accompli et peut-être la fausse impression que les objectifs d'apprentissage ont été atteints. D’où il fallait beaucoup insister sur l’importance des objectifs d’apprentissage et l’importance de mesurer s’ils ont été atteints.

Pendant leur formation, les animateurs ne reçoivent pas de préparation spécifique quant à l'apprentissage catalysé par les camps de loisirs, mais ils sont sensibilisés aux potentialités créatives de l'enfant, afin de favoriser les activités qui ne requièrent pas beaucoup de ressources. L'objectif pédagogique, i.e. le développement de l'enfant, n'était pas du tout évident pour les formateurs d'animateurs, dont la formation a été exclusivement axée sur leur expérience d'intéresser les enfants et, dans le meilleur des cas, utilisant une didactique peu réfléchie. On ne leur fournit pas d'objectifs généraux, ni psychologiques ni pédagogiques, si ce n'est que quelques indications très génériques dans les textes introductifs ou publicitaires des différents programmes du Ministère de l'éducation. C'est une des forces de la pédagogie de la maîtrise d'insister sur l'élaboration d'objectifs généraux et en même temps des objectifs intermédiaires pour les obtenir.

Le rapport entre moi et les étudiants était très décevant au début à cause d'un manque de réaction de la part des étudiants. Pour eux, c'était tout à fait normal. J'ai donc dû mettre l'art dramatique et mes connaissances de cet art à l'oeuvre en imaginant que j'étais sur scène, jouant le rôle d'un professeur (qui ne se décourage pas) ayant affaire à un public inerte. C'est ainsi qu'après quelques jours, ce “rôle”, inébranlable par les habitudes décourageantes des étudiants, a entamé un certain confort, permettant la communication.

Dès que la communication entre moi et les étudiants a commencé, j'avais donc besoin d'élargir la sphère communicative à inclure un partage entre les étudiants même. Ce défi était évident lors des discussions. J'ai consacré une matinée à faire des jeux dramatiques avec les étudiants, en invitant un professeur de l'Académie de Théâtre à faire des jeux dramatiques simples, mettant l'emphase sur la communication et sur la formation d'équipes. L'apport de ce professeur a servi sur deux plans. D'abord, il a libéré la tension qui existait quant à la communication entre les étudiants et, en faisant les jeux dramatiques avec eux, leur a donné des idées et des activités qu'ils ont pu incorporer dans leur réseau de ressources. En plus, l'incorporation d'un professeur local (qui est habitué à l'atmosphère locale en salle de classe) a servi à rendre les étudiants plus à l'aise et plus ouverts à parler.

On arrive alors, à estimer les résultats. On veut permettre à l'animateur d'évoluer convenablement dans son milieu en favorisant l'acquisition des habiletés intellectuelles qui rendent possibles des choix judicieux au moment de

l'exécution des tâches et d'avoir la préoccupation constante de la santé et de la sécurité dans les camps et dans les activités et l'habitude de réagir avec calme et sang froid devant des situations d'urgence.

Évidemment, les objectifs atteints sont forcément plus modestes. L'exercice de leadership, par exemple, requiert un travail continu sur le soi des individus. Afin qu'ils puissent développer les conditions nécessaires pour entamer une évolution positive de leurs qualités de leader, plusieurs d'entre eux devront apprendre à

s'accepter, à se sentir plus à l'aise, à prendre confiance en eux – à poursuivre l'évolution née de cette formation. Ce cheminement est la fondation du développement des compétences relatives à l'exercice de leadership et exige du temps.

Déjà, on peut déduire (des conversations et des commentaires reçus après le premier module) que cette formation a des effets bénéfiques sur la croissance personnelle de ces formateurs. Très souvent, ils vont puiser à même ces expériences et nouveaux savoirs, acquis lors de la pratique de formateur, pour faire face à des problèmes actuels et authentiques.

Le défi d'une approche en misant sur les bienfaits de l'apprentissage centré sur l'apprenant semble avoir les impacts anticipés : l'autonomisation des individus, la réduction de certains comportements anti-sociaux, l'amélioration de la perception de la qualité de vie.

Ce module de formation a également permis d'outiller ces individus avec des moyens d'identifier des besoins, d'en définir les priorités et d'identifier des moyens pour les combler. Ce rôle de formateur apporte une satisfaction professionnelle tant par ces possibilités qui s'ouvrent à eux que par les sentiments de réalisation et d'accomplissement.

Un début d'assimilation des approches pédagogiques actuelles fait partie des réussites du cours. On a réussi à établir des critères et de bâtir une structure de formation d'animateurs. Malgré les limites du temps, on a réussi à passer et à

discuter les règles fondamentales destinées aux camps. On a réussi à plusieurs reprises de faire une table ronde. On a discuté d'une multitude (une centaine environ) d'activités actuelles, abordant les questions et défis (tantôt générales, tantôt spécifiques) pour chaque activité.

la conclusion

Le résultat central de mes activités de formateur en Roumanie, fut l'éducation d'un groupe d'apprenants et, aussi inattendu qu'il soit, mon éducation...

Ensemble, on a écouté, discriminé, regardé et reconnu. On s'est exprimé par le geste et le mouvement, on a joué avec les mots et leurs échos imaginaires et réels et c'est à ce niveau que mes connaissances en art dramatique ont été précieuses. Notre projet a reposé sur un apprentissage concret, personnel et collectif, sur des faits engageants – c'est toute la pédagogie de la maîtrise qui fut en jeu. Toute la réalité éclate quand deux mondes se rencontrent et l'intégration des connaissances en art dramatique et dans la pédagogie de la maîtrise nous a permis de rencontrer les défis exceptionnels auquel on a été confronté.

On est parti à la découverte d'une réalité en nous inscrivant dans un parcours fait de pratiques, de sensations, de relations, de réflexions... et je pense avoir réussi.

BIBLIOGRAPHIE

BLOOM, B.S. (1968) Learning for mastery. “Evaluation Comment”, Vol. 1(2).

BLOOM, B.S. (1976) Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill.

BOKOR, PIERRE. (1988) Petit manuel théâtral. pp. 1-2

DUMONT, FERNAND. (1979) Sociologie et Sociétés. « L’idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse ». pp. 11(1), 7-32

FREIRE, P. (1974) Pédagogie des opprimés. Maspero, Paris.

MARTHE ROBERT (trad.) (1947) Aphorismes. choix de 1557 aphorismes extraits de l’édition Leitzmann, Club français du livre, Paris.

R. A. ROSENTHAL, JACOBSON (1971) Pygmalion à l'école. Casterman, Paris.

SHAKESPREARE, WILLIAM (1964) Le Marchand de Venise, Beaucoup de bruit pour rien, Comme il vous plaira. pp. 252, Garnier-Flammarion, Paris.

SHAKESPREARE, WILLIAM (1964) Richard III, Roméo et Juliette, Hamlet. pp. 309, Garnier-Flammarion, Paris.

University of Alberta

Une anglophone ouvre la porte du 'monde français'

par

Mary Chisholm

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2004

ABSTRACT

Learning a second language is a complex and often daunting task which involves the renegotiation of the learner's identity to incorporate her participation in a new cultural milieu. This project presents a personal narrative and ensuing reflection on one learner's acquisition of French as a second language. In this narrative, the symbol of the door is used to represent the perceived boundary between an anglophone and the 'world of French'. This anglophone's dawning understanding of the nature of her task as a learner of French, and of her willingness to travel into the 'world of French', offers insights into the emotional, cognitive and sociocultural issues prevalent during the acquisition of a second language. Conditions for optimizing a learner's success in transforming herself into a bilingual individual are also presented. This information is of particular value to second-language learners and teachers.

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une seconde langue est un travail complexe dans lequel l'apprenant doit vivre une transformation de soi afin d'élargir son champ de référence pour inclure sa participation dans une deuxième culture. Ce projet de synthese est un récit de vie d'une apprenante qui tente de mieux comprendre le phénomène d'apprendre le français comme langue seconde. Elle se refère à ses propres expériences accompagnée par les écrits des experts dans les domaines du bilinguisme et du biculturalisme. L'auteur examine l'apprentissage du français langue seconde dans un cadre conceptuel socioculturel. À partir de ses expériences, elle réflechit aux conditions qui favorisent l'apprentissage d'une seconde langue. Ces conditions visent les enseignants de français langue seconde et tout ceux qui apprenent une langue seconde.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma mère, Betty Chisholm, qui est décédée pendant que je poursuivais mes études au niveau de la Maîtrise. C'est en sa mémoire que je m'engage à transmettre à d'autres la solicitude et l'ouverture d'esprit envers chaque être-humain que je côtoyerai.

REMERCIEMENTS

Je veux avant tout rémercier Lucille Mandin pour être un mentor extra-ordinaire. Quand ma mère est décédée, c'est elle qui m'a encouragé à réflechir à tout ce que j'ai appris pendant les six mois que ma mère avait le cancer . En plus, elle m'a encouragé de faire ce récit de vie, et voilà qu'encore une fois j'ai appris plus que je n'aurais jamais pu imaginer. J'ai apprivoisé le *moi*-personne, le *moi*-professeur de français et le *moi*-citoyenne du monde. Merci du fond de mon cœur.

Je veux aussi rémercier Sandra (bien sûr!) et tout ceux qui ont accepté d'aller au-delà des mots français pour me connaître. Je vous aime!

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

« Tap, tap,tap » sur la chaussée ! C'est avec Sandra que j'ai entrepris une longue course à pied de quatorze kilomètres, vers Spirit River. Collègues de travail depuis près de six mois, nous nous sommes rendues compte que nous partageons la passion de l'athlétisme. Peu à peu, nous avons établi suffisamment de confiance l'une en l'autre pour partager nos secrets intimes. Un jour, nous parlions de tout et de rien. Tout à coup, je me suis rendue compte que, pour presque la première fois de ma vie, mon cerveau ne faisait pas la danse entre le français et l'anglais. Je pouvais m'exprimer en français avec aisance. Comme un athlète entraîné à la fine pointe de son potentiel, je parlais en français sans être consciente des tournures de phrases, des temps de verbes et des accords grammaticaux. Je pensais en français. Je participais à l'échange magique qui se produit entre deux femmes quand elles vivent un moment d'unité spirituelle. J'éprouvais un sentiment puissant de bien-être et de fierté. Peut-être suis-je enfin bilingue!?! Une prise de conscience inoubliable !

Après environ vingt ans d'expérience en français comme étudiante et comme enseignante en immersion française, je me suis finalement sentie à l'aise dans *le 'monde français'*, une place que j'avais rêvé apprivoiser depuis très longtemps. Mon amitié avec Sandra, qui se vit totalement en français, me donne une confiance qui se manifeste dans toutes mes communications en français - soit avec mes collègues francophones, soit avec mes pairs dans les cours universitaires, soit dans ma salle de classe, soit dans mes projets

écrits. Comment en suis-je arrivée là? C'est la question qui m'a amené à faire le point sur ma vie en français jusqu'à maintenant.

Voilà une image de moi comme apprenante de français: Me voici devant une grande porte en bois - c'est la porte d'entrée à ce qui est *le 'monde français'*. Je suis petite, je frappe mais avec hésitation. Je demande timidement d'y entrer.



Quant à mon histoire, je trouve que le symbole de la porte est très approprié, surtout une porte en bois. Une porte est quelque chose construite pour bien contrôler l'accès à ce qui est à l'intérieur. Dans la Bible, la Porte Sainte est le symbole de la conversion. L'être humain passe par la Porte Sainte pour avoir accès aux trésors divins (Metzener &

Metzener, 1999). La culture *Akan* de la Côte d'Ivoire se sert du symbole de la porte pour représenter le prestige et pour repousser les mauvais esprits (Arthur & Rowe, 2001). Selon les Druides, la porte est le symbole d'un passage (Carr-Gomm, 2004). J'imagine une porte en bois – une substance naturelle et vivante qui représente la croissance.

Une réflexion sur mon expérience avec Sandra et sur toutes les expériences en français qui menaient à ce moment épistémiques sur la route vers Spirit River, dévoile, pour moi, de l'information très pertinente au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement d'une seconde langue. Il s'agit de comprendre pourquoi j'imaginais une grande porte qui me séparait du '*monde français*'. C'est dans le processus d'écrire un récit de vie que j'ai pu identifier les conditions qui ont favorisé pour moi, l'ouverture de cette porte. Cette réflexion a beaucoup de valeur pour moi – *apprenante*, moi- *enseignante en immersion française* et moi- *citoyenne du monde.*

En conséquence, dans ce texte, je tente de mieux comprendre le phénomène d'apprendre le français comme langue seconde en me référant à mes propres expériences, accompagnée par les écrits des experts dans les domaines du bilinguisme et du biculturalisme. La première étape est d'écrire le récit de mes expériences en français dès mon introduction à la langue française jusqu'à maintenant. À cette fin, j'ai choisi d'utiliser une technique empruntée des surréalistes, qui croyaient pouvoir avoir accès à l'inconscient en examinant les gribouillages de l'écriture automatique. Dans le cadre d'un Institut d'été pour enseignants, accompagnée par une animatrice, j'ai vécu cette

approche pour approfondir la connaissance de soi. Elle proposait l'écriture d'une réflexion au sujet de quelque(s) évènement(s) tout en incluant les sentiments et les pensées qui émergent de cette expérience. Ensuite, elle a suggéré une étude des écrits afin de trouver les thèmes et les constantes que l'on retrouve dans le texte. Comme les surréalistes, elle vantait le pouvoir de la méta cognition pour trouver de l'ordre dans le chaos et dans le désordre de nos premières ébauches.

J'ai donc saisi l'occasion d'écrire un récit de vie portant sur ma vie en français jusqu'à maintenant. Cette approche m'a permis de voir des aspects de mon expérience comme apprenante d'une langue seconde qui restent invisibles dans des approches qualitatives telles que l'interview ou la participation –observante. Selon Marx (2002), « learning is always situated – it occurs within the boundaries of a specific context – and the context may perhaps best be explained by the person involved. First – person accounts can thus allow for ecological validity in a way that more traditional research paradigms cannot. »

Ma vie en français jusqu'à maintenant

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que j'ai commencé mes études en français. Dès un jeune âge, j'ai été séduite par les exercices de grammaire et les discussions des romans français en anglais. Bref, la langue française m'a charmée. Pendant mes premières expériences scolaires, j'ai pris conscience que je réussissais dans mes cours de français. Je me sentais en mouvement. J'apprenais bien la langue.

Par contre, lorsque je me suis trouvée dans un milieu francophone, dans les cours de littérature française au niveau universitaire, j'éprouvais de la difficulté. Grâce à tout ce que j'ai lu et toute la grammaire que j'ai étudiée, j'avais un vocabulaire riche et une bonne maîtrise de la langue écrite. Mais à l'oral, j'avais du mal à articuler ma pensée. Je pouvais comprendre presque tout ce que les autres disaient, mais je ne pouvais pas répondre comme je voulais. C'était un vrai handicap. Ma confiance s'est vite transformée en malaise profond lorsque je parlais en français.

J'ai constaté que ce qui sortait de ma bouche était les paroles d'un enfant. Ce que je voulais dire avait du mérite, mais les mots que j'utilisais me paraissait d'une simplicité inacceptable. Ils ne représentaient pas bien mes pensées mais c'était les seuls mots qui me venaient à l'esprit. Quelle frustration! Dans le même esprit, pendant les quatre mois en immersion j'ai remarqué que les différents niveaux de français en immersion produisaient une hiérarchie intellectuelle perçue parmi les étudiants peu importe leur âge. Est-ce uniquement l'expérience avec la langue qui rend la communication en français plus facile pour un anglophone?

Je constate aujourd'hui que bien que j'avais atteint un niveau du français fonctionnel, je n'étais pas bien dans ma peau parmi les francophones, ni dans les cours de pédagogie à l'université ni dans mes entretiens quotidiens. Je me sentais comme un *imposteur* dans ce milieu francophone. Lorsque j'assistais au cours en pédagogie, j'avais une hantise de ne pas être digne du titre de professeure de français. De plus, il est évident que je ne croyais pas avoir une place dans ces communautés d'apprentissage.

À l'école élémentaire et au secondaire comme lors des cours d'immersion française dans un milieu universitaire, j'éprouvais un sentiment de solidarité avec mes camarades de classe. Nous avions des expériences en commun. Camilleri (1985) le décrit bien: «Un groupe humain se sent uni par les gestes, par les mots, par les comportements auxquels il participe» (p 65). Nous avons découvert le français ensemble, comme une langue seconde. Nous avons ri de nos erreurs et de nos efforts de bien prononcer les mots français. C'était acceptable et bien normal de faire des fautes. De plus, nous nous fiions toujours à notre première langue - avec les gestes et les comportements familiers Par contre, dans les classes de littérature française où il y avait que des étudiants francophones, je n'avais pas ce sentiment de solidarité. Les gestes, les mots et les comportements étaient de la culture française. J'étais différente. J'étais anglophone. Certes, j'ai partagé un intérêt pour le sujet, mais je ne pouvais pas jaser avec les autres en français au sujet des romans qu'on a lu sans avoir préparé quelque chose à l'avance. Je ne pouvais pas bavarder de la fin de semaine non plus. Je n'avais pas le vocabulaire ni les expressions idiomatiques. De tels entretiens personnels sont si importants dans un contexte d'apprentissage. Fitouri (1983) situe bien le problème que j'ai vécu:

> ...la langue maternelle et l'âme de l'enfant sont un tout inséparable, chacune aidant à façonner l'autre. La langue maternelle est un outil, en ce qu'elle aide à acquérir de nouvelles notions, mais elle est plus qu'un outil, parce que dans ce processus la langue et la personnalité subissent toutes deux une transformation. Quand nous acquérons une seconde langue, nous ajoutons bien un outil à notre équipement, mais on ne peut aucunement comparer cette langue à la première, dont la fonction est toute différente (p 87).

Je suis consciente maintenant que pour moi, le français était premièrement une langue écrite, et peu à peu elle est devenue une langue parlée. Cependant, la langue n'était qu'un outil pour parler des romans et des textes scolaires. Mon vocabulaire venait des

romans du 18e, 19e et 20e siècles. Inconsciemment, je voulais que le français soit plus qu'un outil scolaire. Je voulais jaser et bavarder aisément avec mes collègues francophones. J'ai pensé que la solution à mes inquiétudes était d'améliorer mon français – élargir mon vocabulaire, apprendre tous les points grammaticaux. Voilà comment je pensais pouvoir enfin me sentir à l'aise dans les milieux français. Pourtant, la langue n'était pas la vrai cause de ma frustration et de mes sentiments d'infériorité. Il était question de soutenir mon identité dans les milieux français.

En lisant ma réflexion, mon attitude vers la culture française et les francophones en était plutôt une de révérence. Le premier mot qui me venait à l'esprit était «awe», que j'interprète comme une crainte révérencielle; un effroi mêlé de respect et d'admiration. J'étais en extase devant les oeuvres d'art françaises et je ressentais un plaisir devant la beauté de la langue. J'étais sensible à la lutte perpétuelle pour protéger la langue et la culture française au Canada. Au fond de mon cœur, j'avais une grande sympathie envers les francophones. Je voulais faire partie de ce 'monde francophone'. Par contre, les autres étudiants et le professeur me percevaient comme une anglophone qui voulait apprendre le français. En partie, ils avaient raison mais je rêvais d'être accepté par eux. Je souhaitais appartenir à ce monde francophone.

Une expérience à Paris affirme encore une fois ce désir ardent d' être acceptée dans ce que j'appelle le *'monde français'*. Quand mes pairs ont commenté sur le fait que ma mère était acadienne, j'ai ressenti que j'avais davantage de la crédibilité dans le milieu

français. J'en étais fière même si mes racines acadiennes ne pouvaient pas effacer mes racines anglaises et mon accent.

J'étais très sensible à l'opinion de ceux qui m'entouraient. Ma réflexion démontre que les autres agissaient comme un miroir afin que je puisse évaluer mon sentiment d'appartenance. Je me sentais toujours jugée. Dans mon récit de vie, je relis des phrases comme: *«Est-ce que les autres savaient la vraie raison de mon visage rouge....Qu'en pensaient-ils au juste?» ... «...les Québécois qui n'ont pas accepté mon français standard» ... «L'homme a été satisfait avec mon français»* etc. C'était toujours les autres qui valorisaient ou qui jugeaient la qualité de mon français.

Discussion

Le désir d'apprendre une nouvelle langue peut parfois avoir une influence énorme sur une vie. « Even where the 'ultimate acquisition of a foreign language is not essential for survival in a new cultural milieu, participation of any form in the culture and the intentional acquisition of a new linguistic identity can result in a 'seismic mental shift' in a language learner's understanding and interpretation of the world around him » (Marx, 2002). Quant à moi, c'est dans un cadre conceptuel socioculturel que j'analyse mon récit de vie portant sur ma vie en français jusqu'à maintenant. Cette réflexion cherche surtout à comprendre comment et pourquoi j'agis et je réagis à mes expériences d'apprenante de langue seconde. Puisque apprendre une langue seconde a eu un si grand impact dans ma vie, je veux élargir mon champ de vision afin d'inclure non seulement comment j'ai

appris mais surtout faire appel à la personne que je suis devenue suite à mes expériences en langue seconde. « Since the individual arises out of the social context, the focus must be directed as well towards the 'person-in-the-world' and not solely the person's intrapsychic functioning. » (Lave & Wenger, 1991).

L'identité de la personne

Jusqu'à récemment, la question d'identité était perçue comme une entité fixe et stable qui contrôlait nos actions et notre compréhension du monde dans lequel nous vivons. Une fois adulte, l'on considérait que notre identité restait immuable face au monde extérieur dans lequel nous vivions. De fait, c'est pourquoi l'identité d'une personne était rarement considérée comme phénomène changeant dans nos vies, donc digne de réflexion. Néanmoins, ce n'est que lorsque l'identité est menacée que l'on y porte attention.

C'est précisément quand j'ai pris le temps de réfléchir à mon expérience que j'ai senti que mon identité n'était pas stable et que je devais renégocier mon identité personnelle, sociale et culturelle. Je devais donc me nommer afin de comprendre comment je navigue dans le 'monde français' qui lui non plus n'est pas unidimensionnel. J'ai donc compris que mon l'identité ne peut pas être caractérisée comme stable ou fixe mais plutôt comme un processus continuellement en changement. L'identité culturelle, le rôle social de la langue et les voix distinctes empruntées pour traverser les frontières de ces 'mondes français' m'interpellaient.

En relisant mes entrées dans mon récit de vie, je comprends que tout au long de mon cheminement scolaire et universitaire, je cherchais à m'affirmer et à développer ma personnalité dans cette langue seconde. Lewis (citée dans Lapkin, 1998) souligne qu'il y a un investissement émotif et personnel exigé des apprenants de langue seconde. L'engagement avec une autre langue et une autre culture peut être problématique pour plusieurs raisons. D'abord, apprendre une langue seconde présuppose que nous devons respecter les étapes d'apprentissage qui éveille chez les apprenants souvent à leur insu, une certaine vulnérabilité. Fitouri (1983) explique que les étapes pour apprendre une langue seconde sont semblables à celles pour apprendre sa langue maternelle.

> *Dans ma tête, il me semblait que j'osais être dans ces classes de littérature française. Tout le monde avait l'air tout à l'aise autour de moi, et je restais dans un état de stresse. J'avais beaucoup d'idées qui tourbillonnaient en moi, mais je n'avais pas les moyens pour en faire sortir. Quand j'ai essayé, ce n'était jamais exactement ce que je voulais dire. Quelle barrière, quel handicap, ce manque d'habiletés à l'oral. Je me suis sentie comme un enfant parmi les adultes.*

Ce manque de compétence secoue l'apprenant qui a connu le succès dans ses expériences antérieures. J'ai compris pourquoi je me sentais si intimidée dans mes cours de littérature française.

Cette même vulnérabilité se manifeste aussi autour de l'ambiguïté autour de la langue et de la culture. Qui suis-je lorsque j'apprends une langue nouvelle ? Est-ce que mon identité d'origine est menacée puisque l'apprentissage de la langue nouvelle comprend un manque de compétence ? Lewis (citée dans Lapkin, 1998) cite une enseignante de français langue seconde qui cherche à préciser les racines de la résistance de ses élèves :

> They're fighting really hard against this identity thing. ... Really don't make me be a French person. It's like they're saying that. Don't make me be that, you can't make me be that. And I'm saying you don't have to be that. You can still maintain who you are. You don't have to lose anything. You can actually gain. They see it as a complete loss of self. That they're, you know, like we cannot cross over that line. And I've tried to talk to them

> about those things, those feelings of anxiety, those feelings of frustration. The fear that comes along with, with taking on a new identity. Because I really believe you do. I think you lose something in the process. You lose who you are, and I see it with the teachers we work with, right. I mean, we go to these meetings and we don't speak French, we speak English. Because our identity is really formed in English. ....”
> (p. 251)

Contrairement à ses élèves, je ne me sentais pas menacée de perdre mon identité. Je cherchais plutôt à ajouter à mon identité. Je vivais ce phénomène jusqu'à ce que je m'inscrive à l'université. Qu'est-ce qui était différent ? J'étais la seule anglophone parmi des francophones. C'est là que mon identité a été remise en question. Dans ce contexte, je me sentais brimée. Je devais me redéfinir à partir de cette perturbation dans mon élan de tenter d'être incluse dans un ‘monde français’ auquel je croyais appartenir.

> Indeed, a person's identity – be it cultural or other – often remains unexamined; it only then demands attention when it is threatened, when ‘something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty’… Above all, out fluctuating identities entail that a person must continuously renegotiate the self because we do not possess just one, unified identity, some work is required to maintain one's self across boundaries (Marx, p 2).

Qu'est-ce que cela veut dire? Cazabon (1996) divise l'identité en trois dimensions - l'identité personnelle, sociale et culturelle. Il explique que l'identité personnelle est «la construction de l'amour-propre» et que cet amour-propre:

> ...trouve sa motivation dans deux principes: l'ordre et la compétence. Des gestes, des activités, des lieux, des situations renvoient une bonne image de soi ou donnent un sens d'ordre. ... L'identité sociale, dont fait partie de l'identité culturelle, répond des mêmes principes (p. 61).

Il est important de considérer les milieux dans lesquels je voulais affirmer mon identité et alors mon amour-propre. Est-ce que les stéréotypes et les malentendus entre les deux cultures, anglaise et française, sont entrés dans nos salles de classe? Sans doute que la réponse à cette question est «oui», mais ce n'était pas quelque chose tangible à mon avis. Néanmoins, voilà un groupe d'étudiants français des régions minoritaires qui se réunissaient à une université anglaise pour apprendre dans leur langue maternelle. Voilà les professeurs francophones qui voulaient partager un amour de la littérature française avec les étudiants qui pouvaient lire les romans français. Me voilà, une anglophone parmi le groupe. Fitouri (1983) dit:

> Les études de Lambert, Hodgson, Gardner et Fillenbaum (1960), d'une part, d'Anisfeld, Bogo et Lambert (1961), d'autre part, suggèrent que « certains stéréotypes négatifs propres à toute une communauté, quant à ceux qui parlent une langue particulière, sont susceptibles d'avoir une influence négative sur un bilingue utilisant cette langue. Il se peut qu'il se sente, par exemple, ridicule aux yeux des autres quand il emprunte cette langue et cela peut constituer pour lui une interférence intellectuelle dans cette langue. Qu'un bilingue fasse des associations d'infériorité ou de honte avec l'une des langues qu'il parle, cela peut avoir pour lui, quand il s'exprime dans cette langue, des effets préjudiciables (p 100).

Je pense que j'étais victime de ce que Marilyn Frye (1983) appelle «arrogant perception» (cité dans Lugones (1987), p 4). Les francophones autour de moi ne m'ont jamais dit des méchancetés, mais il était évident que je n'étais pas *nécessaire* à leurs yeux. Ils ne s'identifiaient pas à moi. De plus, je ne croyais pas qu'ils ont fait leur part pour m'écouter et pour me comprendre. Goldstein (2002) explique que la communication est fondée sur une responsabilité mutuelle : «mutual responsibility in which participants in a conversation collaborate in the establishment of understanding» (p 10). Elle continue en disant que, des fois, les membres du groupe majoritaire rejettent leur rôle de faire un

effort pour comprendre quelqu'un qui a un mauvais accent par exemple. Lugones (1987) supporte cette thèse en disant que:

> We are fully dependent on each other for the possibility of being understood and without this understanding we are not intelligible, we do not make sense, we are not solid, visible, integrated; we are lacking (p 8).

Pour ma part, ces sentiments d'arrogance et de *fermeture* par rapport aux autres n'étaient pas évidents dans toutes mes expériences avec une autre culture. Mon expérience en Grèce est révélatrice en étant qu'une expérience d'immersion authentique dans une langue autre que le français. Je n'étais pas gênée de ne pas pouvoir parler le grecque. Au lieu de vouloir être grecque, comme je voulais être francophone parmi les francophones, j'étais fière d'être une anglophone qui faisait de son mieux pour communiquer avec le peu de mots grecques connus. J'ai écrit dans ma réflexion: «*Personne ne s'attendait à ce que je parle mieux*». Alors, pas de pression comme dans un milieu français. Contrairement à mes expériences en français, je peux dire que l'acte de communiquer a été réciproque. Par exemple, une femme et moi avons utilisé l'anglais, le français et le grecque pour se faire comprendre.

La participation vs. acquisition dans l'apprentissage d'une langue

Dans le passé, apprendre le français impliquait uniquement connaître la langue comme objet. Une fois apprise, on sou tendait que c'était un fait accompli – un apprentissage à

vie. Aujourd'hui, nous soutenons l'importance de l'appartenance à la communauté des utilisateurs de cette langue comme faisant partie de l'expérience d'apprendre une langue seconde. «While acquisition involves the idea of learning as gaining possession over some knowledge, the participation metaphor sees learning as a process of becoming a member of a certain community. » (Sfard, 1998, p. 6). La notion de la participation comme composante intégrale de l'apprentissage a été introduite par Lave and Wenger (1991). Selon eux, la participation des apprenants sert à la fois à s'intégrer dans la nouvelle communauté et aussi à être intégré par celle-ci. « Various types of participation in a community of practice are a way of both absorbing this new community and being absorbed into it. » Pendant qu'une personne apprend la langue et les normes de cette communauté afin d'être accepté comme membre légitime, elle devient, par le fait même, un membre de cette communauté.

Comment favoriser l'ouverture de la porte

En réfléchissant à mon propre cheminement d'apprentissage, j'étais capable de nommer la porte qui me séparait du 'monde français'. Grâce à mon amie Sandra j'ai trouvé la clé pour ouvrir cette porte. J'avoue que, des fois, c'est encore une porte entre ouverte. C'est un travail continue. Je ne présume pas être capable de bien mettre le doigt sur exactement comment nous pouvons faciliter l'apprentissage d'une seconde langue pour tout apprenant. Cependant, il est important de profiter de mon expérience pour tenter d'identifier les conditions qui ont favorisé l'ouverture de la porte pour moi. Je m'inspire des souvenirs où je me suis sentie bien dans ma peau en communiquant en français. En

écrivant mon récit de vie, je suis devenue consciente de ce qui m'a aidé le plus pendant mes études en français.

Je présenterai quelques conditions qui ont favorisé l'ouverture de la porte au 'monde français' pour moi, une anglophone.

Un climat de confiance

En examinant mon cheminement d'apprentissage en français, il est évident qu'il y avait beaucoup de stress et de mauvais sentiments. Ces émotions rendent l'acte d'apprendre difficile. J'avais très peur de prendre des risques en français. Je ne voulais jamais parler sauf si je pouvais dire quelque chose parfaitement. L'extrait de *Fear of Frying* (voir Appendice 1) met en relief ma situation. Dans l'extrait, je suis «L'Anglo 1», qui «connaît les 276 temps de verbe français et a juré qu'il les maîtriserait tous». Je ne suis pas fière d'avoir un tel objectif, et j'aimerais mieux avoir l'attitude de «L'Anglo 2». J'aime beaucoup le portrait d'Anglo 2, qui «a un vocabulaire de 15 mots, un seul temps de verbe et parle comme un homme des cavernes». Il a l'air très confiant - quelqu'un qui s'en fou de l'opinion des autres. Il continue en français même si *Jacques* passe à l'anglais. Cela me fait penser à mes expériences en Grèce, quand l'essentiel était de se faire comprendre :

> *Il fallait se servir des gestes et il fallait sourire beaucoup. En revanche, je n'étais pas génée!? J'étais débutante - sans question. Personne ne s'attendait à ce que je parle bien. Tout le monde applaudissait mes efforts.*

A ce sujet, Marx (2002) souligne que l'objectif langagier pour un apprenant d'une seconde langue est d'atteindre ce que Cook (1999) appelle «multicompetence» au lieu de «ultimate attainment» dans la seconde langue. Elle explique que ce n'est pas nécessaire de parler parfaitement et elle ajoute qu'aujourd'hui, l'ère de la globalisation, Kramsch (1997) dit que «the native speaker is in fact an imaginary construct « (p 9). Cette information me soulage. J'avais visé la perfection - «ultimate attainment» comme objectif mais c'était impossible. Aujourd'hui, je constate qu'il n'est pas nécessaire de parler *comme un francophone* pour communiquer avec Sandra en français.

Dans les milieux d'apprentissage, il faut établir un climat de détente pour que les élèves apprennent à prendre des risques et à être créateur avec leurs communications en français. Lugones (1987) définit ce climat comme une attitude de «loving playfulness» (p 16) dans lequel les étudiants sont ouverts aux surprises et où ils n'ont pas peur d'avoir l'air stupide. A cette fin, l'enseignant doit communiquer aux élèves que *ça va* s'ils font des erreurs, que cela fait partie de l'apprentissage. L'enseignant doit aussi fournir beaucoup de feedback positif. Il doit communiquer à l'élève que son message a été compris, et qu'il fait du bon travail.

Un élément essentiel pour créer un tel climat est l'amitié. Les élèves doivent se faire des amis en français. Il est évident que j'ai appris le plus lorsque je me faisais des amis. J'ai mentionné plusieurs fois que c'était en parlant avec les amis que je me suis sentie le plus *habile* en français. Quand quelqu'un parle avec un ami, il est plus à l'aise et donc, il peut rire et il peut s'amuser! La petite voix critique se tait. De plus, les entretiens entre les

amis sont de nature créatrice. Les conversations parmi les amis devraient avoir lieu dans les classes de français langue seconde. Fallon (1988) affirme que:

> ...immersion children have acquired a relatively good command of surface forms of the target language (grammatical structures, phonetics and so on), but have not necessarily acquired the capacity to use these surface forms appropriately to reflect their various interpersonal communications and especially, to expand on cognitive/academic functions» (p. 4).

Valorisation de l'élève et de sa culture d'origine

Lors de mes études universitaires, je me suis trouvée dans les salles de classe françaises. Il faut souligner ici que ce n'étaient pas les classes de français langue seconde. Je trouve intéressant que je ne faisais pas de distinction entre ces deux types de classe. Dans ce contexte, je crois que j'étais la seule anglophone dans mes classes de littérature française. Ces milieux étaient unilingues et uniculturels. J'ai suivi les cours, et j'ai fait les devoirs comme les autres étudiants, mais je n'avais pas beaucoup en commun avec eux. Tout d'abord, ma langue matermelle est l'anglais. La langue parlée dans les salles de classe était le français. J'ai choisi d'y assister pour apprendre en français. Aujourd'hui, je comprends que ma langue natale n'avait point de valeur dans la classe. Je sentais parfois que la langue anglaise était dévalorisée. La culture de la classe était la culture française. Je veux faire référence à la définition de culture utilisée par Owens (2001) dans son texte *Organizational Behavior in Education*. Selon lui, la culture est "the shared philosophies, ideologies, values, assumptions, beliefs, expectations, attitudes and norms that knit a community together», ou plus simplement, «the way things are done around here» (p 147). Je faisais les choses différemment. Je pouvais fonctionner en français, mais j'ai dû travailler très fort pour formuler les phrases, et je ne connaissais pas les expressions

françaises et les gestes appropriés. De plus, je n'avais pas le même accent qu'eux. La recherche de Lippi-Green (1997) articule bien mon sentiment de la promesse impliquée si j'arrivais à parler comme eux : « Sound like us and success will be yours. Doors will open, barriers will disappear. » (p. 50).

Mes expériences culturelles antérieures étaient aussi différentes. Je faisais partie de la culture anglaise, qui n'était pas valorisée dans la classe non plus. Une partie de la croyance des francophones est de se protéger contre la culture anglaise majoritaire. Cette croyance est en évidence au Québec. Je crois que c'est à cause de cette culture établie dans ces classes que je voulais tellement être francophone, ou au moins fonctionner habilement afin que personne remarque que j'étais anglophone. Cette citation de Lyster (2003) souligne clairement les racines de mes difficultés:

> Si on considérait le programme d'immersion et le programme régulier comme identiques à l'exception du code linguistique, il y aurait négligence de certains aspects linguistiques et socioculturels relevant de la problématique propre à l'apprentissage des langues secondes.
> (Lentz et al, p 23)

J'étais dans une situation d'immersion totale dans un programme régulier pour les francophones.

Rétrospectivement, je trouve mon histoire triste. Je voulais tellement être acceptée. Il est très important que chaque individu dans une classe, ou dans n'importe quel milieu, se sente accepté. Qu'il se sente membre du groupe, et qu'il croie que ses actions font une différence dans le groupe. Dans une salle de classe, l'enseignant a le pouvoir de construire une culture qui est l'expression de chaque individu.

Camilleri (1986) discute de la malléabilité et plasticité d'une culture. Il se demande: «La réalité de la culture ne se situerait-elle pas du côté des structures, des configurations, bref des *formes* qui impriment leur marque dans des matériaux divers sans se confondre avec eux?» (p 12). Les étudiants sont les «porteurs de la culture» (ibid, p 11) dans la salle de classe. L'ensemble d'individus dans la classe construit la culture. Alors, il faut que l'enseignant planifie les activités pour découvrir et célébrer les identités uniques de chaque étudiant afin de promouvoir une culture inclusive. En même temps, il faut unir les élèves en leur faisant remarquer ce qu'ils ont en commun.

Les étudiants qui vivent et travaillent dans la culture inclusive dont je parle ne seront pas *biculturels* mais plutôt *sensibles aux cultures* (culture-sensitive) ou bien *ouverts aux cultures*. Ils seront capables de discuter de toutes les nuances de leur identité personnelle, avec leurs expériences vécues dans la langue et culture natale et dans les autres langues et cultures. Marx (2002) appelle cette prise de conscience de la multiplicité d'identité une «traduction de soi» - « the reconciliation of identities involv(ing) uniting past and present into one self » (p 9). Par exemple, je vais toujours être anglophone. Mais, je suis sensible et ouverte aux cultures. Je suis prête à essayer de me débrouiller avec les autres langues. J'ai une identité française qui se manifeste avec Sandra, avec mes collègues, dans ma salle de classe, dans les cours de maîtrise, et autres.

Lugones (1987) appelle cette ouverture d'esprit *'world'- travelling*, bref. la flexibilité de se reconnaître dans différents milieux et différentes cultures. Retournant à mon image de

la porte, cela veut dire la capacité d'ouvrir la porte, traverser le seuil, et être confortable avec notre identité dans le monde français même si c'est différent de notre identité anglophone. Lugones (1987) explique :

> Those of us who are 'world'-travellers have the distinct experience of being different in different 'worlds' and of having the capacity to remember other 'worlds' and ourselves in them (p 11).

Comment les enseignants peuvent-ils établir la culture inclusive discutée ici dans la salle de classe? Cazabon (1996) offre quelques questions comme points de départ:

> L'école sera-t-elle le lieu du seul «faire en commun» ou comprendra-t-elle aussi «l'être en commun»? Le «faire» et «l'être» réunis regroupent l'appartenance ou le «Quoi», l'identité ou le «Qui», l'interdépendance ou le «Comment», et la signification ou le «Pourquoi».. À quoi appartenons-nous ? De quelle façon allons-nous interagir ? Quelle force nous incite à vivre ensemble ? Quelles forces se dégagent des membres de la communauté d'apprenants ?

Prise de conscience de nos motivations pour apprendre une langue seconde

Quand je réfléchis à mes expériences en français, je pense que ce qui était le plus difficile était que je ne pouvais pas bien clarifier mes objectifs personnels et par conséquent je n'étais jamais satisfaite avec la qualité de mon français. De façon inconsciente, je me demandais toujours «Qui suis-je en français?» et je n'aimais pas qui je voyais. Je m'imposais la perfection en français, bien que je fonctionnais bien dans les classes de littérature françaises. Maintenant que j'ai bien réfléchi à mon cheminement, je suis fière

de tout ce que j'ai fait. Je suis fière d'avoir suivi les cours français à l'université. Je suis fière de pouvoir travailler en français et communiquer avec mes pairs et avec d'autres en français. Cette fierté garde la porte du '*monde français* ' grande ouverte - je me sens plus confiante et plus prête à prendre des risques parce que je suis consciente de qui je suis en français. Voilà le pouvoir de la méta cognition - Je sais ce que je sais. Je sais ce qui me reste à apprendre. Il est dommage que je ne pouvais pas être plus consciente et confiante de mes habiletés dans le passé.

Il est très important que les apprenants d'une seconde langue soient conscients de leur cheminement d'apprentissage. Parfois en immersion, quand tout se fait en français, l'enseignant peut oublier de faire rappeler aux étudiants qu'ils réussissent dans un milieu scolaire dans leur langue seconde! Qu'ils font quelque chose de très spécial, qu'ils sont bilingues. Afin de rendre l'étudiant conscient de son cheminement, l'enseignement doit être explicite. L'enseignant doit prendre le temps de bien expliquer le pourquoi et le quoi de toute activité. Par exemple, Netten (1994) affirme qu' «en immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières» (Lentz et al, p 23). L'enseignant devrait faire comprendre aux étudiants qu'ils apprennent les tournures de phrases, les mots de vocabulaire, les expressions françaises tout en apprenant la matière. Il devrait féliciter les étudiants quand ils présentent de l'information en classe. Il devrait leur faire écrire des réflexions personnelles au sujet de leur propre cheminement en français, de leurs sentiments envers leurs communications françaises, de leurs réussites et leurs questions. La réflexion va les aider à mieux connaître le *moi*-français.

Fergusson (1980) utilise le terme *éducation transpersonnelle* pour décrire cette pratique où:

> ...on encourage l'étudiant à être éveillé et autonome, à questionner, à explorer tous les coins et recoins de l'expérience consciente, à chercher du sens, à tester les limites externes, à contrôler les frontières et les profondeurs du soi (p. 214).

Importance donné à la langue expressive : l'équilibre entre le fond et la forme

Au cours de ma réflexion, j'essayais de définir ce qui arrive dans le cerveau quand je parle en français. J'ai expliqué que mon cerveau travaillait à double emploi - formuler les idées et les faire communiquer presque simultanément. Je trouvais cela très difficile. Mes premières expériences en français étaient d'étudier la grammaire et les structures. Je suis devenue habile à conjuguer les verbes et à faire l'accord des adjectifs. Fallon (1988) appelle cela «surface fluency», ou «the academically related aspect of language proficiency» (p. 5). Ces expériences n'étaient pas contextualisées et par conséquent ne m'ont pas préparée pour mon immersion dans les cours de la littérature française à l'université, où je devais m'exprimer en français. Goldstein (2002) partage une anecdote semblable à la mienne. Dans son article, 'No Pain, No gain, Student Playwriting as Critical Ethnographic Language Research', elle présente les difficultés dans la préparation d'une présentation orale dans une langue seconde. Elle conclut que, pour ce qui a trait à l'acquisition d'une langue, *savoir* ne veut pas dire *savoir-faire* (p 12).

Fallon (1988) explique bien ce qui arrive quand l'accent est mis sur la structure de la langue:

> This focus on acquisition and correct use of surface structures limits the extent to which children can formulate their own thoughts. As a result of this pedagogical trend, children become more concerned about the accuracy of their use of surface forms of the second language than about its use for communication and personal intellectual growth (p 9).

Sa première phrase me donne des frissons! Comme enseignante, je ne veux point nier les pensées et la créativité de mes étudiants! En vérité, je peux voir qu'à cause de mes années de formation axées sur la grammaire j'ai tendance à mettre trop d'emphase sur les verbes et l'accord des adjectifs quand je fais écrire mes étudiants. Mary Minock (Tobin & Newkirk, 1994) souligne l'importance de développer la langue expressive. Elle dit que l'étudiant devrait premièrement apprendre à se servir de la langue pour s'exprimer parce que «until a child does write expressively he is failing to feed into the writing process the fullness of his linguistic speech» (p 161). Elle explique que c'est à partir de la langue expressive que l'étudiant peut apprendre à organiser ces idées pour faire les projets écrits plus complexes et structurés.

Tout compte fait, il est donc important que l'enseignement du francais comme langue seconde soit fait avec doigté pour s'assurer de l'équilibre entre la forme et le fond. À cette fin, l'enseignant peut se servir d'une approche fonctionnelle-analytique (Allen (1983), cité dans Lentz et al (1994)) ou « il s'agit d'une approche communicative tendant vers l'analyse du discours et les aspects sociolinguistiques ainsi que vers la mise en pratique des fonctions langagières» (Lyster dans Lentz et al, p 19). L'élève devra

développer des «habiletés langagières lui permettant de réussir ces intentions de communication» (Lentz dans Lentz et al, p 18). Ces habiletés incluent les stratégies qui motivent les enfants à utiliser la langue seconde spontanément comme outil pour acquérir, construire et communiquer une nouvelle pensée. «Language instructions should motivate children to spontaneously learn to use the second language as a tool to acquire, construct and communicate new schemata of thought and action» (Fallon, p. 9).

Avec une telle approche, il s'agit d'un mariage entre l'expression libre des idées et des pensées et l'analyse et la négociation de la forme de cette expression. Ce mariage est délicat. L'apprenant ne va point se sentir confortable et libre de s'exprimer de sa propre façon s'il reçoit trop de rétroaction, ou si cette rétroaction est offerte au moment inopportun, ou si cette rétroaction provient d'un individu auquel l'apprenant ne se fie pas. Il est alors essentiel d'établir le climat positif décrit ci-haut. À mon avis, l'enseignant doit bien demander aux étudiants la permission de fournir de la rétroaction, et d'inciter le partage de la rétroaction parmi les étudiants, afin de les aider à améliorer leur français . Et, il faut surtout avoir les occasions pendant la journée pour qu'ils puissent parler et écrire sans se concentrer d'abord sur la forme.

À l'Institut national de l'ACPI à Edmonton (2003), Lyster abordait la notion de «comment 'négocier' les erreurs à l'oral». Tout d'abord, il a souligné la différence entre la correction et la rétroaction. Il a expliqué qu'un enseignant ne peut pas corriger un apprenant. C'est l'apprenant qui apprend à s'auto corriger en se servant de la rétroaction de l'enseignant. Il a aussi parlé de l'importance des «teachable moments», où

l'enseignant fait remarquer à l'apprenant l'utilisation du français au moment où il est en train de parler. Ce type de rétroaction s'appelle l'*Incitation*. Pour faire l'incitation, l'enseignant a recours à plusieurs types de rétroaction qui s'emploient seuls ou en combinaison:

- la demande de clarification
- la répétition de l'erreur
- l'indice métalinguistique (souligner un problème sans donner la forme).

Voilà une stratégie efficace car l'étudiant saurait tout de suite qu'il y a quelque chose à modifier dans son énoncé. Il ne doit pas s'inquiéter de sa façon de s'exprimer parce qu'il sait qu'il va recevoir de la rétroaction au besoin. Cette rétroaction n'est pas 'négative' mais plutôt objective. L'apprenant et l'enseignant discutent de l'énoncé. Cette stratégie donne du pouvoir à l'apprenant.

Goldstein (2002) parle aussi de l'enseignement intentionnel des normes associées avec les expériences de communication. Elle suggère l' «apprenticeship» comme stratégie, ou les étudiants observent une personne-modèle (soit l'enseignant même, soit un autre étudiant) et notent les normes qui se mettent en jeu pendant une communication comme par exemple une présentation orale. De cette façon, les étudiants peuvent voir et entendre comment l'énoncé est prononcé (p 12).

L'enseignement d'une seconde langue au moyen de l'Internet offre aux enseignants une autre façon de se concentrer à la fois sur la production et la communication à la fois. L'internet offre différentes occasions de communication, comme le courriel, les babillards ou cafés électroniques ou les séances de bavardages. De plus, Beaudoin

(1998) explique que «l'apprenant peut interagir avec des locuteurs natifs et des apprenants plus avancés sans avoir peur de 'perdre la face' » parce que «le contact est indirect et la valeur de la participation repose sur la contribution qu'apportent les participants plutôt que sur les caractéristiques personnelles démontrées» (Bates, 1995, cité dans Beaudoin, p. 63). Quand un apprenant participe à une conversation à l'internet, l'échange est ralenti. L'apprenant a plus de temps de penser à ses réponses et à bien formuler ses phrases. Il peut voir les mots. De plus, il a recours à plusieurs outils pour corriger ses énoncés, comme par exemple les dictionnaires électroniques. Parce que la conversation est à l'écrit, l'enseignant peut lire les énoncés des apprenants afin d'offrir de la rétroaction. Dans son étude menée sur l'interaction d'étudiant à étudiant et d'étudiant à étudiant en temps réel dans le cadre d'une classe de français, Margaret Healy Beauvois (1998) a tiré les conclusions suivantes:

> A comparison of electronic discussions with oral classroom discussions shows favorable results in the areas of quantity, 'quality', and greater student participation in ... discourse. ... (S)tudents tended to write messages of more than one sentence and often with complex compound sentence structure. Their treatment of the topic also tended to be more thorough and more openly personal/honest than was observed in the traditional oral discussion of the same topics.
> (p 214)

Stratégies d'enseignement appropriées pour les élèves de langue seconde

L'enseignant des classes de français langue seconde se doit d'offrir des stratégies et des structures qui organisent et supportent les apprenants. En ce qui me concerne, je constate

que mes expériences en français étaient plutôt dans un milieu français que dans un milieu français langue seconde. Il est donc facile de comprendre pourquoi il n'y avait pas beaucoup de soutien pour mes difficultés langagières. Pourtant, il existe plusieurs stratégies et structures qui peuvent faciliter l'apprentissage d'une seconde langue tout en diminuant les sentiments de frustration et d'embarras. Ces stratégies et structures agissent comme échafaudage dans le sens qu'elles sont mises en place jusqu'à ce que l'apprenant n'en a plus besoin.

Premièrement, l'enseignant peut organiser la situation d'apprentissage selon une démarche ternaire (Lentz et al (1994), Wellman et Lipton(2002)). Une telle démarche vise à préparer les élèves pour apprendre et par la suite leur faire réfléchir à leurs apprentissages. Cette démarche comprend:

1. La pré-activité - La pré-activité établit un lien avec le vécu expérientiel de l'élève récepteur, elle active les habiletés et les connaissances déjà disponibles, elle sensibilise l'élève au discours, elle met en place l'intention de communication.

2. L'activité - La réalisation.

3. La post-activité - La post-activité permet le réinvestissement, le transfert à d'autres situations et donne lieu à une objectivation.
(Lentz et al, p 18)

Dans mes cours à l'Université, les leçons manquaient la pré-activité et la post-activité. Il n'y avait pas de temps de préparation pour les entretiens en français, et je n'ai pas pris le temps de bien réflechir à tout ce que j'ai appris. Je peux voir dans ma réflexion que j'éprouvais du succès dans mes classes de français quand l'enseignant m'accordait le temps de me préparer.

L'enseignant peut aussi organiser la gestion de classe. Wellman et Lipton (2002) organisent ces «Managing Decisions» selon trois thèmes:

1. Le nombre de personnes dans un groupe - La plupart de mes interactions dans les classes de français étaient avec toute la classe. Parler devant un grand groupe peut être intimidant dans la langue maternelle aussi bien que dans la langue seconde. Il ne faut pas que tout entretien soit avec toute la classe. Les plus petits groupes peuvent être plus confortables et aussi peuvent s'assurer que chaque participant ait l'occasion de participer à la conversation. Selon l'activité d'apprentissage, l'enseignant a le choix de mettre l'étudiant seul (afin de réfléchir), avec un partenaire, avec un petit groupe, ou avec toute la classe.

2. La durée de l'activité - L'enseignant peut aussi manipuler la durée de temps des activités. Par exemple, un court entretien avec un partenaire pour deux minutes est moins intimidant.

3. Le montant de structure - L'enseignant peut aussi décider si l'activité sera très structurée, ou pas trop structurée. Par exemple, un enseignant peut organiser une conversation entre deux étudiants pour une durée de cinq minutes au sujet des parties du corps des insectes. Pendant les cinq minutes, aux intervalles d'une minute, un partenaire parle pendant trente secondes et l'autre partenaire paraphrase le message du premier pour 30 secondes. Cette interaction est très structurée. Par contre, l'enseignant peut

demander aux étudiants de se mettre en petits groupes pour discuter des romans préférés. L'enseignant peut choisir le montant de structure selon les besoins des apprenants. Wellman et Lipton affirment que «(a)s groups learn to trust the process, they also learn to trust each other» (p 9). L'enseignant peut alors organiser les activités plus structurées et moins exigeantes ou moins structurées et alors plus exigeantes du côté cognitif.

Finalement, mais le plus important, l'enseignant peut structurer chaque expérience d'apprentissage selon le modèle de Parker Palmer (1998) – *la communauté de vérité* (p 102). Selon ce modèle, l'enseignant et les étudiants se réunissent *en cercle* pour partager leurs idées face au sujet étudié. La forme du cercle représente l'égalité de chaque personne dans le groupe. Chaque individu expérience le sujet de première main. C'est compris que chaque étudiant a quelque chose à partager, et le groupe bâtit ensemble leur connaissance par rapport au sujet. Un exemple de ce modèle est la réunion de classe. Les étudiants se mettent en cercle sur le plancher. Nous commençons la séance en donnant des compliments à un étudiant choisi. Le bâton de parole fait le tour et chacun a le choix de parler ou de passer le bâton. Le bâton existe comme symbole tangible du droit de parler et aussi de la responsabilité d'écouter. Après les compliments, un étudiant lit les points à discuter que les autres avaient écrits sur les bouts du papier. Le bâton de parole fait le tour une deuxième fois et ceux qui veulent discuter d'un tel point prennent la parole. Les étudiants respectent les uns les autres. Chaque semaine dans ma salle de classe, je suis étonnée par les idées qui se dégagent - les suggestions pour solutionner les problèmes dans la classe et pour améliorer notre communauté d'apprentissage. J'aurais

aimé avoir une telle activité dans mes classes à l'Université. Peut-être que nous aurions pu ouvrir la porte entre nos cultures un peu plus facilement.

Ouvrir 'la' porte

Je retourne encore de nouveau à l'image de la porte. La porte a été grande ouverte quand Sandra et moi avons pu partager nos passions. Dans ces situations, il valait la peine de prendre des risques, de faire des erreurs de français pour se faire comprendre. Se faire des amis dans une seconde langue, et/ou partager l'expérience d'apprentissage d'une seconde langue touchent le fond du cœur et la langue devient quelque chose de *réel* chez nous. Arpin (2004) affirme ce principe dans son article 'Plaidoyer pour une école culturelle' : , «il n'y a pas d'école sans la présence de la passion, passion de transmettre, passion de savoir, passion pour l'ouverture sous toutes ses formes» (p 7).

Suite à mes révélations, je veux revenir à mon image de la grande porte en qui existait comme porte d'entrée à ce qui est *le français*. Les experts cités dans ce texte ont chacun leur propre façon de décrire cette division entre les deux langues/cultures. Fitouri (1983) le décrit comme un «heurt entre mentalités et comportements différents». Cette description démontre que de chaque côté de la porte il y a un monde unique avec les attitudes, les gestes et les langues différentes et des fois opposantes. Lewis (1998) l'appelle «une ligne» que les apprenants ont peur de franchir afin de perdre leur identité. Marx (2002) utilise le mot «boundary». Elle explique qu'un individu a plusieurs

identités, et qu'il faut se renégocier «renegotiate the self» en traversant telle frontière. Lugones (1983) fait référence à la division en disant qu'un individu voyage *à travers* les mondes différents.

La porte qui me séparait du monde français servait à contrôler l'accès à ce monde. Je voulais franchir le seuil de la porte pour participer pleinement au monde français. J'ai frappé timidement à la porte. Selon moi, les francophones qui habitaient le monde de l'autre côté de cette porte avaient le pouvoir d'ouvrir la porte ou de la laisser fermée. Dans mon récit, je croyais qu'à certains instants, il y avait des personnes qui l'ont ouverte un petit peu, mais jamais la porte était grande ouverte. Quand Sandra entre sur scène, elle a dit «fais comme chez toi» et tout à coup, à mon tour, j'avais le droit de contrôler l'accès à ce monde.

La porte qui séparait les deux mondes était protectrice d'une culture fragile. Avec tout le respect que je dois aux francophones, je constate qu'à mon insu, j'ai été témoin de certains préjugés et conflits puissants entre les anglophones et les francophones. Il me semble que les francophones veulent protéger leur langue et leur culture dans notre pays anglais majoritaire. De plus, les francophones croient que les anglophones ne veulent pas apprendre le français. Les anglophones peuvent voyager presque n'importe où et parler en anglais, alors que pour certains il n'y a pas de bonne raison d'apprendre le français. Il y a des différences populaires et politiques entre les deux cultures, mais, comme Camilleri (1985) explique dans son livre, «...la partie explicitement saisie et

formulée d'une culture est comme la partie visible de l'iceberg» (p 13). Il y a aussi toutes les nuances qui font la distinction entre deux cultures.

La porte comprend aussi un changement, un passage d'un monde à un autre. D'après Lewis (1998), Marx (2002) et Lugones (1983), notre identité doit subir un changement pour incorporer notre nouvelle langue. Marx (2002) l'explique bien en écrivant «...our fluctuating identities entail that a person must continuously renegotiate the self: because we do not possess just one, unified identity some work is required to maintain one's self across boundaries» (p 2). Notre langue maternelle est un véhicule pour construire notre identité personnelle. Elle est aussi l'outil avec lequel nous façonnons les liens entre nous et notre famille, entre nous et notre communauté et pour la plupart, entre nous et les nouvelles personnes que nous rencontrons au cours de notre vie. C'est pour cette raison que nous pouvons être déboussolés quand nous apprenons une deuxième langue. Au début, les expériences avec la seconde langue sont élémentaires. La langue a deux dimensions. Nous la voyons comme un objet à l'extérieur de nous. Un sujet à apprendre. Mais, quand nous commençons à se servir de cette seconde langue pour nous *exprimer*, pour dire quelque chose que nous créons dans notre tête au lieu de lire les paroles de quelqu'un d'autre, la langue devient une extension de nous. La langue métamorphose pour exister en trois dimensions. Tout à coup, la façon que nous nous servons de la seconde langue dit quelque chose de qui nous sommes. C'est une réflexion de nous.

Conclusion

Bientôt, une nouvelle année scolaire débute. J'ai invité la nouvelle professeur de français immersion à venir passer deux jours chez moi. Elle déménage dans notre ville en septembre mais elle voulait faire la connaissance de la ville et de notre école. J'ai organisé un barbe que chez moi pour présenter cette jeune professeur à notre personnel français. Nous avons partagé un repas, un verre de vin, des plaisanteries. Au cours de la soirée, quelqu'une a organisé un entraînement à la piscine pour quatre d'entre nous le lendemain. À un moment donné, une de mes collègues nous a fait savoir qu'elle était enceinte. C'était une soirée très vivante et agréable. Quand tous les invités sont partis, j'ai jasé avec la nouvelle professeure. Tout à coup, elle m'a dit, «Je suis bien impressionnée. Toutes les enseignantes de ton école parle si bien le français!» J'ai hésité une petite seconde, une petite seconde où je questionnais ma compétence, et puis j'ai répondu, «Oui, c'est vrai.»

Je suis transformée. Je me sens très puissante en français, et je suis tellement fière de moi. Qu'est-ce qui a produit ce changement en moi? Finalement, c'est la prise de conscience que c'est MOI qui peux choisir d'ouvrir la porte. Soudainement, je me suis rendue compte que j'avais la clé dans ma poche depuis le début. J'ai ouvert la porte moi-même et voilà que je me suis trouvée là où je voulais être, impliquée dans le 'monde français'.

En réfléchissant à la présence de Sandra dans ma vie, je pourrais peut-être conclure que c'était elle qui a ouvert la porte. Aujourd'hui, je comprends qu'elle a joué un rôle dans

ma vie : celui d'un catalyseur. C'est à moi le choix de m'intégrer dans le monde français. Tous les êtres humains ont le pouvoir d'ouvrir les portes entre les cultures. Et de même, chaque être humain choisit d'ouvrir ou de fermer la porte, d'accepter ou de rejeter les visiteurs, et d'écouter ou d'ignorer les messages des autres.

Au cours de notre vie, il est certain que nous allons rencontrer les personnes qui choisissent de ne pas faire la part des choses pour s'ouvrir à nous. Parfois, ce choix est fait inconsciemment. Dans telles situations, il faut avoir du courage et avoir confiance en notre propre choix. Les paroles de Lugones (1987) m'inspirent. Elle écrit «I committed myself never to be broken by arrogant perception» (p 4). Je suis aussi inspirée par le personnage de l'Anglo 2 (Freed, 1995), qui continue en français malgré tout.

Alors, si une apprenante peut ouvrir la porte pour entrer le monde français elle-même, quel est le rôle de l'enseignant? Le rôle de l'enseignant est de faire comprendre à l'apprenant son pouvoir. Voilà pourquoi il est essentiel d'aider l'apprenant à s'identifier dans la classe, à se servir de la langue expressive, à prendre la parole. L'enseignant fait apprendre à l'étudiant qu'il est outillé pour communiquer et vivre en français.

J'ai discuté de comment l'enseignant peut favoriser cette prise de conscience et l'ouverture de la porte ci-haut. Effectivement, je suis la preuve que ces conditions ont de la valeur. En faisant ce projet de réflexion, j'ai trouvé le moi-français et je me suis rendue compte que j'avais le pouvoir d'ouvrir la porte. Comment? Ma propre capacité de trouver la solution à mes inquiétudes a été valorisée. J'ai travaillé avec le sujet pur.



Et, selon Platon, «truth could be discovered as an individual vision» (*The Humane Pedagogy*, Minock, p 163 (Runte, 1996)).

Ma dernière question est une question que je me suis posée à plusieurs reprises. Pourquoi est-ce que nous choisissons d'ouvrir la porte si c'est tellement du travail? Pourquoi pas rester où nous sommes confortables? Selon moi, la raison est l'amitié. L'amitié est la clé. Lugones (1987) le dit bien: «Love reveals plurality» (p 3). Tous les êtres humains cherchent à s'identifier avec les autres, à partager les tribulations de la vie. L'amitié nous incite à trouver les choses en commun même s'il est difficile de communiquer en mots. Je pensais toujours que j'ai choisi d'apprendre le français parce que ma mère était acadienne. Mais plus que sa langue natale, ma mère m'a donné un amour pour toute personne, peu importe leur culture. Voilà pourquoi j'ai appris une seconde langue.

A la fin, je crois qu'ouvrir les portes entre les cultures et promouvoir la communication sont deux de mes objectifs primordiaux. Comme Wells (1920) l'affirme si succinctement, 'Our true nationality is mankind'. If we are to develop international understanding, we certainly must be able to communicate » (cité dans Runte, 1996 - p. 6).

Appendice 1

Les Anglos et le français

«Il y a deux sortes d'anglophones. "L'Anglo 1" connaît les 276 temps de verbe français et a juré qu'il les maîriserait tous. Avant d'ouvrir la bouche, il pèse soigneusement chaque pronom, chaque verbe, chaque mot: "Ah, bonjour Jacques. J'ai - voulu - vous - envoyer - un... ummmm... UNE...enveloppe...Euh...non. NON! I mean...J'aurais voulu que vous me eus...NO, que TU me eut...Euh...euh...OYYYYYY." Après plusieurs minutes, Jacques, désespéré, sort son mauvais anglais et l'Anglo 1, aussi embarrassé que soulagé, se jure de ne pas prononcer un autre mot français avant d'avoir suivi cinq années supplémentaires de cours intensifs. Les francophones présumeront qu'il est trop arrogant pour parler en français. En fait, il est terrifié.

«"L'Anglo 2" a un vocabulaire de 15 mots, un seul temps de verbe et parle comme un homme des cavernes: "Ah, Jock, je regarder dans le shopping mall vous player le guitar avec votre drummer...c'est b'en terrifique, là tabernacle!" Après quelques minutes, Jacques va encore passer à l'anglais mais "Anglo 2" va continuer à parler "français". Chacun ne comprendra que la moitié de ce que dit l'autre. Mais ils vont beaucoup sourire et s'entendre comme larrons en foire. S'il reste un espoir pour le Canada, c'est peut-être celui-là.»

L'Actualité, 20 (131, 1er sept. 1995, p. 46), Extraits de Fear of Frying, Josh Freed, Montréal.

Bibliographie

Arpin, Roland. *Plaidoyer pour une école culturelle.* [en ligne]. http://www.action-nationale.qu.ca/acadie/tardif.html (Répéré le 18 avril 2004)

Arthur, G. F. & Rowe, R. (2001). *Akan Furniture and Door Symbols.* [en ligne] http://www.marshall.edu/akanart/furniture.html (Répéré le 20 août 2004)

Beaudoin, Martin. (1998). De l'enseignement de la grammaire par l'internet. *La Revue canadienne des langues vivantes, 55 1.*

Beauvois, M.H. (1998). Conversations in Slow Motion: Computer-mediated Communication in the Foreign Language Classroom. *La Revue canadienne des langues vivantes, 54, 2.*

Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation.* Paris: Delachaux et Niestle

Carr-Gomm, P. & S. (2004). *Le druidisme est-il chamanique ?* [en ligne]. http://www.druidry.org/obod/FAQ/faq12f.html (Répéré le 20 août 2004)

Cazabon, B. (1996). *Pour une pratique de soi ou De la place de l'dentité culturelle dans 'l'éducation de langue française au Canada.* Ottawa: Association canadienne d'éducation de langue française.

**Fallon, Gérald. (1988). *The Concept of Second Language Proficiency: Its Pedagogical Implications for Teaching French as a Second Language in an Immersion Setting.*

Fergusson, M. (1980). *Les enfants du Verseau.* Calmann-Lévy.

Fitouri, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation.* Paris: Delachaux & Niestlé.

Gingras, J.-M. (2003) *À la recherche des sources de la parole.* Edmonton: Huitième Institut National de l'ACPI.

Goldstein, T. (2002). *No Pain, No gain: Student Playwriting as Critical Ethnographic Language Research.*, [en ligne]. http://www.utpjournals.com/product/cmlr/591/591_Goldstein.html

Lapkin, S. (Editor) (1998) 'A Little Off Balance: Exploring Teachers' Knowledge about a Communicative-Experiential Curriculum in French as a Second

Language - Cynthia C. Lewis. *French Second Language in Canada: Empirical Studies.* University of Toronto Press. 237-255.

Lave, J.&Wenger,E. (1991). (S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory : understanding second language learners as people. In M. Breen (Ed.), *Thought and Actions in second language learning ; research on learner contriibutions* (pp. 141-158). London : Longman.

Lentz, F., Lyster, R., Netten J. et Tardif, C. (1994). 'Table Ronde - Vers une pédagogie de l'immersion. *Je journal de l'IMMERSION. Vol. 18-1, p 15- 27.*

Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent : language, ideology and discrimination in the United States.* London : Routledge.

Lugones, M. (1987). Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception, *Hypatia, vol. 2, no. 2., p 3 - 19.*

Lyster, Roy. (2003). *Comment «négotier les erreurs » à l'oral.* Institut de l'ACPI à la Faculté St-Jean, Edmonton.

Marx, N. (2002). Never quite a 'Native Speaker' : Accent and Identity in the L2 and the L1. *Canadian Modern Language Review.* 59, 2. Retrieved 9/1/2004 from www. Utpjournals.com/ product/cmlr/592/592/_Marx.html.

Metzener, Ph. & S. (1999). *Biblhistoire – La porte.* [en ligne]. http://membres.lycos.fr/metzener/laporte.htm (Répéré le 20 août 2004)

Owens, R.G. (2001). *Organizational behavior in education.* Needham Heights: Pearson Education Co.

Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach.* Jossey-Bass Inc.

Robert, P. (1991). *Le petit Robert 1* . Montréal: Les Dictionnaires Robert-Canada S.C.C.

Runte, R. (1996). Surviving the Parils of Politics: The Language Classroom of the Next Century. *Mosaic, Vol. 3, No. 2, p 1 - 7.*

Tobin, L. & Newkirk, T., (Éditeurs). (1994). *Taking Stock. The Writing Process Movement in the '90s.* Boynton/Cook Publishers Inc.

Wellman, B. et Lipton, L. (2002). *Data-driven Dialogue.* Mira Via LLC.

University of Alberta

L'utilisation du jeu de rôle comme outil d'intervention pour contrer l'intimidation chez un groupe de filles de 4e année en milieu scolaire minoritaire francophone

Par

Mireille Cloutier

Activité de synthèse

Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation
Études en langue et culture

Faculté St-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2004

Résumé

Ce projet d'activité synthèse visait à contrer l'intimidation par l'utilisation du jeu de rôle chez un groupe de filles de 4e année dans un milieu minoritaire francophone. Nous voulions par ce moyen, améliorer les compétences sociales et émotionnelles des participantes en les aidant à développant de l'empathie envers les autres et à agir de façon plus positives en situation de groupe. Les résultats confirment que le jeu de rôle peut diminuer l'intimidation et qu'il est un outil précieux envers l'acquisition de nouvelles compétences.

Abstract

The goal pursued by this project was to use role play as a tool to stop bullying within a group of Grade Four girls in a minority language school setting. Through this means, we were hoping to improve social and emotional competencies by developing a better sense of empathy and displaying positive interactions in group situations. The results show that role play has a significant impact on reducing bullying and is a valuable tool to help acquire new competencies.

Dédicace

Je dédie cette recherche à mes enfants, Guillaume, Philippe, François-Joseph et Antoine, ainsi qu'à mon mari André pour leur patience et leur compréhension lors de mes travaux de maîtrise.

Remerciements

Je désire remercier les participantes et leurs parents pour leur grande collaboration et leur enthousiasme envers cette recherche. Je remercie chaleureusement le personnel scolaire pour leur soutien tout au long de ce projet. J'exprime ma gratitude à mon directeur de projet, le professeur Frank McMahon qui m'a encouragé et m'a soutenu tout au long de la rédaction de ce projet.

Table des matières

INTRODUCTION

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui cherchait à découvrir si l'utilisation du jeu de rôle pouvait être utilisé pour contrer l'intimidation chez un groupe de filles de 4e année en milieu scolaire minoritaire francophone.

L'objectif principal étant d'améliorer les compétences sociales et émotionnelles des participantes, deux sous-objectifs en ont découlé : le premier était de savoir si le jeu de rôle les aiderait à développer de l'empathie envers les autres et le deuxième était de vérifier si le jeu de rôle entraînerait les participantes à agir de façon positive en situation de groupe.

Ce rapport final est divisé en six parties : la première partie présente la problématique qui a été à l'origine de ce projet. En deuxième lieu, vous trouverez le cadre de référence ainsi que la justification qui explique les fondements théoriques de la recherche. L'objectif du projet sera également présent dans cette partie. La méthodologie utilisée dans le projet est en troisième partie. La quatrième partie expose les résultats, suivis de la conclusion. Une série de documents en annexe permettent de comprendre le contenu et le déroulement des activités inscrites dans ce projet.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Description du contexte

L'établissement où se situe cette étude est une école francophone en milieu minoritaire. Cette institution accueille des élèves de la maternelle à la 12e année. La plupart des élèves viennent de familles exogames, ce qui signifie que chaque parent est issu d'une culture différente. L'anglais est donc dominant dans une grande majorité des familles.

La majorité des classes dans l'école sont à double niveaux. La classe qui nous intéresse est donc une classe jumelée de 3e et 4e année. On y retrouve dix-huit élèves, dix garçons et huit filles.

Depuis les cinq dernières années, l'école fait la promotion des compétences sociales et émotionnelles par le biais du 'Club des champions'. Chaque mois, ce club permet à tous les élèves de chacune des classes de choisir deux de leurs pairs, basé sur leurs efforts et leurs compétences, pour faire partie du groupe des champions. Ceux-ci participent à l'élaboration d'une représentation théâtrale portant sur une règle de vie. Cette représentation a lieu à la fin du mois et est faite devant toute l'école et les parents. La représentation est toujours une surprise pour les spectateurs qui ne connaissent que le début de l'histoire mais non la fin. Une célébration a lieu avec les participants du club après la représentation, pour couronner leurs efforts et leur participation. Tous les élèves ont l'occasion de faire partie de ce groupe à un moment donné dans l'année. Depuis ses débuts, la direction de l'école est responsable d'animer ce groupe. Elle voit à la préparation de la représentation, aux invitations et à la célébration finale. Elle aide les élèves à faire un retour sur le texte, à discuter entre eux de sa portée sur la vie scolaire.

1.2 Définition du problème

Quatre filles de 4e année présentent des difficultés relationnelles. Trois d'entre elles se sont liguées contre la quatrième et la rejettent constamment de leur groupe. Les interactions verbales sont négatives, le ton est aigri et menaçant. Autant en salle de classe que dans le corridor ou la cour d'école, on peut remarquer l'agressivité qui se dégage de ce groupe. L'enseignante a utilisé divers moyens pour améliorer la situation mais ses tentatives s'avèrent peu fructueuses à long terme. Les comportements agressifs continuent, rendent la vie difficile pour tout le groupe classe et déteignent même au niveau de la vie scolaire. Les parents de ces enfants sont inquiets et se demandent quoi faire pour résoudre les conflits qui marquent ce groupe de filles. C'est la première fois qu'une telle situation prend autant d'ampleur et elle effraie par sa persistance. Les comportements affichés relèvent de l'intimidation et semblent normaux pour ces filles qui n'attachent que peu d'importance au fait qu'on veuille les aider.

2. OBJECTIF DU PROJET

2.1 Formulation de l'objectif

Ce projet de recherche vise à conscientiser et à contrer l'intimidation d'un groupe de filles de 4e année, fréquentant une école francophone en situation minoritaire. Par le biais de l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles chez elles et par l'apport de jeux de rôle spécifiques, nous entendons pouvoir contrer l'intimidation perpétrée par ce groupe.

Depuis plusieurs années à notre école, un programme de promotion des compétences sociales et émotionnelles est offert sous forme de jeux de rôle. Nous prévoyons utiliser ce même format pour intervenir auprès de ce groupe d'élèves. Par l'utilisation d'une stratégie ciblée envers l'intimidation, nous espérons que ce groupe d'élèves apprendra à prévoir les conséquences, les réactions et les sentiments que provoquent certains comportements agressifs et qu'en travaillant ensemble à un but commun, ces filles adopteront une attitude plus respectueuse et empathique envers les autres. La direction a l'intention d'intervenir directement avec ce groupe, tout comme elle le fait pour le 'Club des champions'.

L'hypothèse de recherche fait suite à cette discussion : peut-on contrer l'intimidation chez les filles de cycle primaire en améliorant leurs compétences sociales et émotionnelles par l'utilisation du jeu de rôle?

2.2 Justification théorique

Jusqu'à récemment, on croyait que les personnes de sexe masculin étaient plus agressives que celles de sexe féminin et, par conséquent, peu d'études sur l'agressivité et la violence

incluaient des filles. Cependant, au cours des dernières années, plus d'adolescentes ont été accusées de crimes violents, ce qui a amené les chercheurs à s'intéresser davantage aux filles ayant recours à la violence[1]. La reconnaissance de l'intimidation chez les filles en est à ses débuts en recherche. Cependant, c'est un phénomène qui prend de l'ampleur et auquel les chercheurs s'intéressent de plus en plus. Olweus[2], l'un des premiers chercheurs à s'intéresser à l'intimidation, la définit comme étant la perpétration par un ou plusieurs enfants d'actes négatifs répétés à l'encontre d'un autre enfant. Ces actes négatifs se manifestent par différentes situations au cours desquelles un élève ou un groupe d'élèves inflige intentionnellement un malaise à un autre élève, que ce soit de manière physique, verbale ou psychologique.

Selon les statistiques canadiennes[3], 70% des enfants de 9 ans disent avoir été victimes de violence et d'intimidation à l'école. Ce pourcentage national élevé indique l'importance qu'on doit accorder à ce problème. Chez les garçons comme chez les filles, la fréquence de victimisation augmente avec l'âge. Dans le groupe d'âge de 7 à 9 ans, une plus grande proportion de filles que de garçons rapportent être victimisées.

Les filles réagissent davantage à des conflits interpersonnels et quand on pense violence, on a tendance à penser violence physique. La violence des filles se manifeste de façon

---

[1] Artz, S. et D. Nicholson (2002), Les filles agressives, préparé pour l'Unité de prévention de la violence familiale, Santé Canada, disponible en ligne au http://www.hc-sc.gc.ca, p. 1

[2] Olweus, D. (1991) Bully/Victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program dans Development and Treatment of childhood aggression, ouvrage collectif publié sous la direction de D. Peppler et K. Rubin, Hillsdale, N.J., Erlbaum, p.411

[3] Craig, W, R. Peters et R. Konarski (1998), L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada, disponible en ligne de la Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada au http://www.hrdc-drhc.gc.ca, p. 17

plus indirecte que celle des garçons[4]. Elles sont plus nombreuses à recourir à des comportements agressifs non physiques plutôt qu'à la violence physique. Si les garçons ont le réflexe de sortir les poings, les filles vont plutôt tâcher de ternir la réputation de leur victime, de faire en sorte qu'elle ait de la difficulté à se faire des amis. La violence indirecte ou relationnelle peut être tout aussi dommageable que la violence directe. Lorsque la violence indirecte est répétitive et se manifeste toujours envers la même personne, elle devient problématique et relève de l'intimidation. Les filles vont utiliser une approche qui consiste à dénigrer, à rejeter ou à railler leurs victimes. Elles auront tendance à manipuler les groupes sociaux en usant d'épithètes injurieuses ou blessantes, à utiliser la violence verbale et à faire circuler des rumeurs qui peuvent nuire à l'amitié entre d'autres filles ou exclure certaines filles d'un cercle social. Ces dernières années, on a signalé que des filles se servaient de plus en plus de l'Internet pour harceler leurs pairs[5]. On commence tout juste à réaliser les dommages de la violence des filles qui peut conduire, dans les cas extrêmes, au suicide d'adolescentes.

Les enfants qui affichent des comportements d'intimidation manifestent fréquemment d'autres comportements antisociaux, comme la tendance à commettre des crimes contre les biens[6]. Ils peuvent être définis par l'utilisation de comportements agressifs envers leurs pairs, leurs enseignants, leurs frères et sœurs et d'autres personnes de leur entourage. Par conséquent, leur comportement d'intimidation est stable dans divers contextes. Ils sont généralement actifs et savent s'affirmer. Ils sont facilement provoqués

---

[4] Lanctôt, N. (2003) Les filles aussi peuvent être violentes, Forum, vol. 37, no. 22, Université de Montréal, Montréal, p. 35
[5] Dellasega, C. et C. Nixon (2003), Girl Wars, New York, Simon and Schuster Inc, p. 26
[6] Craig, W, R. Peters et R. Konarski (1998), L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada, disponible en ligne de la Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada au http://www.hrdc-drhc.gc.ca, p. 1

et sont attirés vers des situations de nature agressive. Les intimidateurs ont peu d'empathie pour leurs victimes et n'éprouvent guère de remords à la suite de leur comportement d'intimidation. Les jeunes violents semblent croire qu'ils sont mieux que les autres. Pour cette raison, quand ils se retrouvent dans des situations menaçant cette croyance, ils ont tendance à attaquer les autres. Pour éviter certains états émotionnels négatifs comme la gêne ou la tristesse, ils refuseront de tenir compte de l'information qui reflète des aspects défavorables de leur personnalité. Dans de telles situations, la personne qui se sent menacée dirige ses émotions négatives envers la personne qui perturbe l'équilibre de ses perceptions personnelles[7]. Ces réactions peuvent engendrer la violence relationnelle et être à la source de l'intimidation.

Dans des études plus récentes, on tente de trouver de meilleurs moyens de prévenir l'intimidation chez les filles et d'intervenir lorsqu'elle se manifeste. Sans intervention, les comportements d'intimidation chez les jeunes enfants persistent fréquemment pendant toute l'adolescence, d'où l'importance d'une intervention précoce efficace. On a observé que la participation précoce à des programmes proactifs et prosociaux dans les écoles primaires contribuait à réduire les comportements agressifs et violents chez les filles[8]. La littérature indique qu'il est important de montrer aux enfants à mettre de l'avant leurs compétences interpersonnelles et émotionnelles de façon à agir en accord avec les règles sociales en vigueur dans un milieu donné. Plusieurs programmes d'éducation aux valeurs ont été créés et mis en œuvre pour permettre ces apprentissages. Cependant, ces

---

[7] Lepage, C.(2003), L'intimidation par les pairs en contexte scolaire, disponible en ligne au http:// www. aqps.sc.ca/dossiers/intimidation, p. 2.
[8] Artz, S. (1998), Sex, Power and the violent school girl, Toronto, Trifolium Books Inc, p. 22

programmes devraient cibler les façons uniques dont les filles réagissent aux initiatives de prévention de la violence. Selon Artz et Nicholson[9], les initiatives devraient :

- *rehausser la faible estime de soi des filles lorsqu'elles sont proches de l'adolescence*
- *être axées sur l'intervention précoce chez les filles*
- *faire vivre des expériences qui procurent un sentiment d'importance (un sentiment de valeur personnelle et d'appartenance) qui ne soit pas basé sur la valeur sexuelle*
- *faire participer les filles à des programmes d'initiation aux compétences sociales et à l'affirmation de soi*
- *éviter de faire appel à des programmes axés uniquement sur la maîtrise de la colère car ils ne tiennent pas compte du fait que l'agressivité et la violence peuvent être des moyens d'adaptation dans la lutte pour la survie.*

L'utilisation du jeu de rôle peut englober toutes les initiatives citées. Le jeu de rôle est l'activité spontanée d'un acteur agissant et réagissant à une situation[10]. Il permet à un individu l'essai d'un nouveau degré de liberté, dans la mesure où il développe une conduite nouvelle dans une situation donnée. Par là, le jeu de rôle a une fonction de formation personnelle à côté de sa fonction de formation à des rôles sociaux. Il est une des principales formes de socialisation de l'enfant car il inclut une manière d'être et d'agir que l'individu assume au moment précis où il réagit à une situation donnée dans laquelle d'autres processus, personnes et objets sont engagés. Le jeu de rôle permet donc de rendre des réalités perceptibles à l'individu tant sur le plan affectif qu'intellectuel.

Chamberland et Provost[11] citent les avantages de l'utilisation du jeu de rôle pour fin pédagogique :

---

[9] Artz, S. et D. Nicholson (2002), Les filles agressives, préparé pour l'Unité de prévention de la violence familiale, Santé Canada, disponible en ligne au http://www.hc-sc.gc.ca, p. 6
[10] Ancelin Schutzenberger, A. (1981), Le jeu de rôle, Paris, Editions ESF, p. 12
[11] Chamberland, G. et G. Provost (1996), Jeu, simulation et jeu de rôle, Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy, p. 86-87

- *Le jeu de rôle est motivant : il fournit un feed-back direct et immédiat à l'apprenant dans un contexte plaisant et différent des situations d'apprentissage habituelles.*
- *Le jeu de rôle procure un environnement propice à l'expression des idées et des émotions : il permet d'aborder les attitudes dans un contexte sécurisant et contrôlé.*
- *La majorité des apprentissages étant limités aux niveaux de la connaissance et de la compréhension, le jeu de rôle offre une occasion d'application pratique et favorise l'atteinte d'objectifs de niveaux supérieurs. Les facultés reliées à l'application, à l'analyse, à la synthèse et à la critique sont peu sollicitées par les formules pédagogiques courantes mais sont mises en pratique lors de jeux de rôle.*
- *Le jeu de rôle sensibilise l'apprenant tout en le rendant empathique : interpréter un autre point de vue que celui qui nous est naturel est un puissant facteur d'ouverture d'esprit.*
- *Le jeu de rôle contribue à établir des liens de complicité entre les apprenants et un bon climat dans la classe : l'ambiance détendue qui s'installe contribue à une évolution saine du groupe et raffermit les liens entre chacun des membres.*
- *Le jeu de rôle offre la possibilité à l'apprenant de se faire valoir et de développer sa créativité.*

Selon Plante[12], le jeu de rôle aide l'élève à développer son estime de soi en favorisant sa motivation, son engagement et ses réussites. Il assure la constance, la cohérence et la cohésion de la démarche pédagogique envers un renforcement des comportements positifs. Le jeu de rôle permet à l'enfant de prendre une distance par rapport aux exigences de sa vie actuelle et favorise l'établissement de liens entre les expériences des élèves et les expériences des personnages. En stimulant son imaginaire et son inconscient, il permet à l'enfant d'entrer en contact avec des personnages et dans lesquels il peut reconnaître ses peurs, sa colère, ses désirs, ses déceptions, ses conflits intérieurs, ses espoirs. Il fait naître chez l'enfant d'autres voies d'accès à l'information et des approches différentes pour réfléchir à la réalité et résoudre des problèmes sociaux. De par sa forme,

---

[12] Plante, C. (1996), Raconte-moi les règles de vie, Montréal, Éditions Septembre, p. 29

il provoque le développement d'une interaction positive et permet la construction d'une confiance mutuelle. Le groupe devient alors un puissant moteur de changement[13].

Suite aux changements sociaux intervenus depuis les dernières décennies, l'école est devenue l'un des meilleurs endroits où entourer l'enfant d'adultes signifiants et de standards comportementaux clairs. Malheureusement, le rapport individuel des enseignants et des élèves ne leur permet d'identifier que la moitié des intimidateurs et des victimes reconnus par les jeunes[14]. Cet écart provient du fait que les élèves ont l'occasion d'observer leurs pairs dans différents contextes tandis que les enseignants ne les observent habituellement que dans la classe. Il est à noter que les enseignants identifient les intimidateurs et les victimes de manière plus précise lorsqu'il s'agit d'élèves au primaire comparativement à des élèves du secondaire. De plus, le personnel de l'école a de la difficulté à prendre ses responsabilités dans des situations d'intimidation. C'est un sujet que les gens évitent souvent d'aborder. Selon Barone[15], les raisons suivantes peuvent expliquer l'inaction des adultes face au problème d'intimidation :

- *l'intimidation est considérée par plusieurs adultes comme une étape normale du développement,*
- *la société n'est plus sensible aux actes d'intimidation, elle ne les remarque plus,*
- *les écoles sont submergées par plusieurs autres problèmes, l'intimidation n'étant pas leur priorité,*
- *l'école peut ne pas vouloir identifier le problème d'intimidation parce qu'elle n'a pas les ressources pour y faire face.*

---

[13] Dellasega, C. et C. Nixon (2003), Girl Wars, New York, Simon and Schuster Inc, p. 216
[14] Lepage, C. (2003), L'intimidation par les pairs en contexte scolaire, disponible en ligne au http:// www. aqps.sc.ca/dossiers/intimidation, p.3
[15] Barone, F.J. (1995), Bullying at school : It doesn't have to happen, NASP Bulletin, vol 79, no. 569, pp. 104-107

Les enfants ne peuvent se développer sainement dans un environnement de peur créé par une situation d'intimidation. L'intervention sur la problématique de l'intimidation est une action que chaque école doit entreprendre pour assurer l'épanouissement de ses élèves dans un contexte sécuritaire.

2.3 La question de recherche

Les divers éléments mis en évidence dans la problématique, associés à ceux du cadre de référence, ont conduit à la question de recherche suivante : **Peut-on contrer l'intimidation chez les filles de cycle primaire en améliorant leurs compétences sociales et émotionnelles par l'utilisation du jeu de rôle?**

2.3.1 Objectifs de la recherche

Cette question de recherche nous amène à définir l'objectif principal du projet ainsi que deux sous-objectifs qui en découlent. L'analyse des données recueillies, sera effectuée à partir de cet objectif. Ainsi, par ce projet, nous visons à :

<u>Objectif</u>

- Découvrir si le jeu de rôle contribue à contrer l'intimidation et à améliorer les compétences sociales et émotionnelles chez les participantes.

<u>Sous-objectifs</u>

- Vérifier si le jeu de rôle aide aux participantes à développer de l'empathie envers les autres
- Vérifier si le jeu de rôle entraîne les participantes à agir de façon positive en situation de groupe

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Groupe de sujets et mode d'investigation

Ce projet de recherche devait s'effectuer auprès de trois filles de 4e année fréquentant une classe jumelée de 3e/4e année de 18 élèves, située dans une école francophone. Ce projet de recherche a été dirigé par la direction de l'école. Suite à l'explication des buts de cette recherche, un des parents a demandé que sa fille participe au projet mais que les résultats la concernant ne soient pas utilisés pour fin de publication. Ce projet utilise donc les résultats de deux participantes sur trois.

Les deux filles présentent des comportements d'intimidation depuis le début de l'année scolaire. Les parents d'une des filles se sont montrés très inquiets des nouveaux comportements adoptés par leur fille. Ils ont demandé l'aide de l'école pour résoudre ces comportements inacceptables. De ce fait, des démarches ont été entreprises pour créer un groupe cible en vue de l'intervention élaborée par ce projet. L'échantillonnage est donc non-probabiliste car les sujets furent imposés.

3.2 Sélection des moyens

3.2.1 Les sessions de rencontre

Les activités que les participantes ont vécues sont tirées et adaptées du guide 'Les yeux baissés, le cœur brisé'[16]. Ce guide cible une clientèle se situant entre 6 et 9 ans. L'éducation aux valeurs est l'objectif poursuivi par ce document, tout en mettant en valeur l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles des participants. Ce matériel didactique propose une série d'activités pédagogiques et de jeux de rôle menant à la préparation d'une représentation théâtrale portant sur la violence. Des activités sur

---

[16] Cartier, L. (2003), Les yeux baissés, le cœur brisé, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 92p.

feuilles reproductibles aident à comprendre les sujets exploités en explorant le sens des mots, des actes et des réactions chez soi et chez les autres. Les textes aident les participants à réfléchir sur leur propre comportement envers les autres.

Chaque semaine, le cadre de la démarche est similaire. Suite à une entente avec l'enseignant, deux périodes de quarante minutes sont ciblées afin de permettre des rencontres avec l'intervenante, et ce, à l'extérieur du groupe classe. Ces rencontres ont lieu durant six semaines consécutives. Les deux premières rencontres sont utilisées pour effectuer une entrevue initiale semi-dirigée avec chacune des participantes individuellement. La troisième rencontre est utilisée pour cerner le problème d'intimidation auprès des participantes, de les sensibiliser à la portée de ce problème, de les consulter pour apporter des solutions et une façon de résoudre ce problème, pour établir les buts de ces rencontres et les résultats escomptés. Une familiarisation au jeu de rôle y est présentée. Les rencontres de la deuxième à la cinquième semaine contiennent toujours des éléments de mise à jour des événements, de discussion, de partage de sentiments et de mises en situation sous la forme de jeux de rôles. La dernière rencontre sert de bilan et de conclusion au projet et à une entrevue finale semi-dirigée avec chacune des participantes individuellement.

3.2.2 Moyens d'intervention

3.2.2.1 Activités

Les rencontres de la deuxième à la cinquième semaine se déroulent en quatre temps :

Premier temps : Accueil et activités de retour et de mise à jour des événements depuis la dernière rencontre. Chaque participante, à tour de rôle, donne un compte-rendu des derniers jours et des événements qui l'ont marquée. Elle s'aide de son journal personnel.

Deuxième temps : Une période de réflexion et de questionnement suit cette mise en commun.

Troisième temps : Un ou deux jeux de rôle sont présentés aux participantes. Elles sont mises en contexte et jouent entre elles les situations données.

Quatrième temps : Un retour sur le déroulement des jeux de rôle est fait.

3.2.2.2 Rôle de l'intervenante

Dans le premier temps de l'activité, le rôle de l'intervenante est d'accueillir les participantes, de les mettre à leur aise et de leur transmettre son enthousiasme face à cette nouvelle rencontre. Il se situe aussi au niveau de la gestion de l'écoute du groupe face au participant qui s'exprime.

Dans le deuxième temps, le rôle de l'intervenante est de susciter la réflexion des participantes face aux situations données. Elle dirige la discussion par des questions portant sur les différentes perceptions apportées, les sentiments vécus chez les uns et les autres, les rôles de chacun des acteurs des situations mentionnées,

Dans le troisième temps, l'intervenante introduit le contexte du jeu de rôle, ses balises de jeu (temps alloué, nombre et description des personnages, mise en situation) et décrit globalement ce qui est attendu des joueurs. Elle doit voir à garder l'équilibre entre le jeu et les joueurs, à les recentrer au besoin et à conserver le rythme du jeu.

Au quatrième temps, l'intervenante vise à tirer un profit maximal du jeu de rôle qui vient de se terminer. En orientant le déroulement de la discussion, l'intervenante adopte une séquence qui aide le groupe à bien cheminer. Cette séquence se vit tel que suit :

- le catharsis (la libération des émotions),
- la description (ce qui s'est passé, quand et comment),
- l'analyse (la relation entre l'activité et le monde réel) et finalement,
- la généralisation (le point focal sur la réalité et les principes qui la caractérisent).

Ces étapes constituent une suite logique à laquelle l'intervenante ne déroge pas pour atteindre les objectifs d'apprentissage poursuivis.

3.2.2.3 Ressources matérielles

Pour assurer le bon fonctionnement des interventions, les ressources suivantes ont été nécessaires :

- Questionnaires pour les entrevues : entrevue initiale (voir Annexe I)
  entrevue finale (voir Annexe II)
- Un journal personnel: Chaque participante possède un journal personnel pour noter les événements survenus entre deux rencontres. Elles doivent indiquer le jour où l'événement a eu lieu, le décrire brièvement tout en notant comment elles y ont contribué. Ces événements rapportés servent de dynamique pour les jeux de rôles, de thèmes d'exploitation, de sujets potentiels. La présente étude ne tient pas compte du contenu personnel du journal. Elle n'utilise que les faits rapportés qui sont traduits en situation de jeu de rôle (voir Annexe III).

- Fiche pour la préparation, l'animation et l'exploitation pédagogique d'un jeu de rôle, tirée de Chamberland et Provost[17] (voir Annexe IV)
- Local libre pour faciliter les interventions

3.2.3 Techniques de cueillette des données

L'évaluation de l'apport de l'utilisation du jeu de rôle comme outil d'intervention pour contrer l'intimidation exigeait une démarche qualitative. Une recherche appliquée de type intervention a été entreprise. Sa structure méthodologique suivait les étapes de la recherche-action. Le mode d'analyse était exploratoire et les données recueillies étaient de nature qualitatives.

Les données ont été recueillies à partir d'observations directes et indirectes et de consultations auprès des participantes. Elles ont été complétées par le journal de bord de l'intervenante. L'analyse de documents et de recherches dans le domaine est venue appuyer les découvertes lors des consultations et des observations. La collecte et l'analyse des données se sont vécues en trois temps : dans un premier temps, la collecte des perceptions des élèves par une entrevue semi-dirigée et la familiarisation au jeu de rôle. Dans un deuxième temps, une documentation des changements d'attitude et de comportement des participantes suivant chaque rencontre. Au troisième temps, une évaluation du succès obtenu suite aux jeux de rôle ainsi que la vérification de la perception générale des participantes face à cette démarche. Des notes descriptives ont été prises à partir des observations sur lesquelles l'évaluation a été basée.

---

[17] Chamberland, G. et G. Provost (1996), Jeu, simulation et jeu de rôle, Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy, p. 154-155.

4. ÉVALUATION DES RÉSULTATS

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats de la recherche. Ils sont exposés en reprenant l'objectif spécifique de la recherche et ses sous-objectifs établis dans la partie méthodologique qui ont servi à constituer les données.

Objectif

- Découvrir si le jeu de rôle contribue à contrer l'intimidation et à améliorer les compétences sociales et émotionnelles chez les participantes.

Sous-objectifs

- Vérifier si le jeu de rôle aide aux participantes à développer de l'empathie envers les autres.
- Vérifier si le jeu de rôle entraîne les participantes à agir de façon positive en situation de groupe.

4.1 Présentation des résultats

Cette partie présente les observations-clés effectuées en cours de réalisation du projet et des premiers résultats qualitatifs qui en découlent. Ces résultats portent sur une période de six semaines, soit de février à mi-mars 2004. Ces résultats sont ensuite analysés pour déterminer les apports de l'utilisation du jeu de rôle comme outil d'intervention pour contrer l'intimidation chez les trois participantes. Tout d'abord, sont présentés les résultats reliés à la rencontre initiale. Par la suite, suivent ceux concernant les observations et les notes recueillies durant les rencontres. Les résultats du bilan final terminent cette partie.

4.1.1 Semaine 1 : Entrevues initiales

Entrevue avec la participante A

La **participante A** est l'aînée d'une famille de deux enfants. Elle s'occupe de temps à autre de son petit frère de cinq ans mais préfère être avec ses amies. Sa mère est l'adulte principale dans la famille, son père devant s'absenter longuement pour son travail. Elle est académiquement forte et possède de bonnes qualités en tant qu'apprenante. Venant d'une famille exogame, elle utilise le français et l'anglais avec facilité. Elle fréquente cette école depuis la maternelle. Elle ne possède aucun dossier scolaire se rapportant à la violence.

Durant l'entrevue, **participante A** se tient maladroitement sur sa chaise. Elle joue avec ses cheveux, regarde par terre ou au plafond. Elle donne des réponses brèves, sans trop de détails. Suite à une mise au point face au but de cette rencontre, elle parle plus longuement mais est quelquefois confuse sur ce qu'elle explique et doit se reprendre pour être bien sûre d'être comprise. L'entrevue dure plus longtemps que prévu car elle apporte des précisions et des situations qui aident à bien situer son point de vue.

Elle sait ce que le mot intimidation veut dire car ses parents lui en ont déjà parlé. Elle mentionne le fait qu'elle utilise l'intimidation auprès d'autres filles et qu'il est normal que ce soit ainsi. Ce n'est pas nouveau pour elle car elle le fait dans un autre cadre que celui de l'école. Elle avoue dire des méchancetés aux filles qui la dérangent, elle les exclut de son groupe d'amies, elle leur crie des bêtises et se fâche contre elles. Elle cible surtout une fille de sa classe. Elle le justifie en disant qu'elle est laide, qu'elle s'habille mal, qu'elle n'est pas *cool*. Elle ajoute que cette fille la dérange souvent en classe, ce

qu'elle ne peut pas supporter. Elles sont présentement dans la même équipe en classe. Cette fille lui souffle au visage, ce qui l'insulte. La **participante A** donne des coups de pieds sur sa chaise pour l'arrêter. L'autre fille rit souvent pour rien et se dit meilleure qu'elle en math. La **participante A** ne se gêne pas pour la traiter d'idiote et la ridiculiser devant la classe, dans les corridors ou durant la récréation. Elle avoue cependant être aussi victime d'intimidation d'une autre fille du groupe qui la frappe quand elle lui touche et qui lui fait des grimaces, lui dit des gros mots si elle lui parle. Elle semble ne pas en être affectée outre mesure car elle se dit indifférente face aux comportements venant de cette personne. Elle pense que cette fille déteste tout le monde et ajoute qu'elle n'a pas beaucoup d'amies. Elle s'en tient loin et l'ignore la plupart du temps dans le contexte scolaire. Elle affirme que cette fille est différente après l'école, lors de cours de danse qu'elles prennent ensemble. Elles se parlent quelquefois mais ne sont pas pour autant amies.

Entrevue avec la participante B

La **participante B** est la deuxième d'une famille de trois enfants. Elle a un frère adolescent et une petite sœur de deux ans. La **participante B** vit avec sa mère qui est autochtone. Elle voit son père de façon sporadique, tout dépendant de l'endroit où il travaille. Elle fréquente cette école depuis la maternelle. Elle apprend facilement mais manque de motivation pour son travail scolaire. La **participante B** possède un bref dossier de comportements déviants qu'elle a maintenant corrigés.

Durant l'entrevue, la **participante B** est très ouverte face aux questions posées et y répond sans gêne. Elle ne démontre aucune appréhension à dire qu'elle utilise

l'intimidation car pour elle c'est un moyen de se défendre. Elle aussi utilise ce moyen dans un autre contexte que celui de l'école. Elle mentionne que ce moyen est efficace pour enrayer les interactions des personnes qu'elle dit détester. Elle s'entend bien avec la participante A, qui est présentement une de ses amies. Elle aime avoir beaucoup d'amies, ce qui est très important pour elle. Elle n'aimerait pas être seule comme d'autres filles dans la classe. Elle a présentement son club qui se rencontre régulièrement aux récréations. Selon elle, ce sont des filles qui ont les mêmes intérêts qu'elle et qui s'amusent bien ensemble. Elles ne font rien de mal. Elle dit détester, elle aussi, la même fille que la participante A car cette fille l'énerve. Elle ne veut pas jouer avec elle car elle n'est pas gentille. Elle aussi mentionne le fait que son apparence et ses cheveux ne sont pas *cool* et qu'elle les dérange souvent. De plus, elle lui vole ses farces et ne peut pas garder de secrets. Elle avoue faire circuler des notes qui dénigrent l'une ou l'autre de ses compagnes de classe. Elle les trouvent 'bébé' et ne se gêne pas pour leur dire. Elle raconte aussi que les filles de 6e année l'acceptent dans leur groupe, à condition qu'elle porte des vêtements à la mode. Elle est allée à la piscine quelquefois avec ces filles et aime se retrouver en leur compagnie. Elle dit se sentir à l'aise avec elles, même si elles sont plus âgées. Son grand frère l'intimide, il lui a rasé les sourcils lors d'une chamaille. Elle dit qu'elle se bataille souvent avec lui et qu'elle le frappe.

4.1.2 Semaines 2 à 5 : Rencontres de groupe et jeux de rôle

Lors de la première rencontre de groupe, les **participantes A et B** ont partagé leur connaissance et leur compréhension du problème. Elles disent qu'elles se sentent prêtes à trouver des solutions mais ne savent pas comment faire pour changer les choses. Elles pensent que ce sera difficile. Une discussion en groupe au sujet de l'intimidation suit cet

exercice. Les sujets abordés touchent les effets de l'intimidation sur soi et sur les autres et les différentes façons de l'éliminer. Il est proposé de partir des situations que les participantes vivent pour qu'ensemble on trouve comment y réagir autrement en faisant des jeux de rôles. Les paramètres du jeu de rôle sont présentés. Les participantes se disent toutes deux heureuses de pouvoir utiliser cet outil. La possibilité d'utiliser un journal personnel durant les semaines qui suivent est aussi offerte pour noter les événements, les sentiments et émotions, les peurs, les peines, les joies et les succès. La **participante A** se montre enthousiaste mais la **participante B** n'aime pas vraiment cette idée. Elle dit qu'elle peut très bien se souvenir sans avoir à écrire. Elle prend tout de même le carnet qui lui est offert. Les participantes pourront partager son contenu lors des rencontres.

La deuxième rencontre de groupe est un banc d'essai pour le premier jeu de rôle. Les participantes se sentent mal à l'aise et ont de la difficulté à s'investir émotionnellement dans leur rôle. Elles ont de la difficulté à jouer quelqu'un d'autre, à s'imaginer différentes. Nous terminons la session en faisant une mise au point sur la qualité des différentes relations qui ont lieu à l'école entre adultes et entre élèves. Nous essayons de mettre des mots pour décrire ces relations, les sentiments qu'elles véhiculent et le résultat qui en découle. Les participantes sont également réticentes à partager leurs observations personnelles notées dans leur journal. Elles disent y avoir écrit quelques notes mais préfèrent attendre avant de les partager. Nous nous quittons sur une note positive, sachant que les changements prennent du temps à s'opérer.

Dès la troisième rencontre de groupe, nous sentons une plus grande ouverture d'esprit, une volonté de changement. Petit à petit, cette atmosphère de changement se poursuit lors

des rencontres subséquentes. Les participantes ont hâte de partager ce qu'elles observent, ce qu'elles vivent et comment elles réagissent. Elles communiquent cet enthousiasme à leur entourage familial et scolaire et parlent positivement de ce qu'elles y vivent. L'utilisation du journal personnel reste sporadique chez les deux participantes, cependant lors des rencontres, elles oublient rarement de l'apporter avec elles. La **participante B** l'utilise à différentes fins (dessins, caricatures, notes personnelles) alors que la **participante A** y consigne des faits divers relevant de l'intimidation, reliés aux événements survenus dans la classe ou durant la récréation. Les deux participantes démontrent une excellente mémoire face à différents événements et les expliquent en détails. Ce journal reste un symbole d'engagement face aux rencontres et un rappel constant auprès d'elles à noter ce qu'elles peuvent facilement oublier.

Une large part des sessions de rencontre est utilisée pour la discussion et pour effectuer un retour des événements scolaires ou familiaux qui les ont marquées. L'appréhension de se révéler, de s'ouvrir à ce petit groupe se fait de moins en moins présente au fur et à mesure que les rencontres se déroulent. Les jeux de rôle, inspirés des événements vécus par les participantes, les aident à sortir du contexte actuel pour les placer dans un contexte fictif. Les jeux de rôle sont courts, d'une durée maximale de 2 minutes. Les participantes y découvrent des façons autres d'agir et de réagir et s'exercent à les utiliser. Un climat de confiance mutuelle règne, chacune des participantes étant respectueuse des idées et des sentiments de l'autre. Le retour sur le déroulement du jeu de rôle, est toujours un moment privilégié. C'est à cette étape que les participantes intègrent le mieux les attitudes et comportements qu'elles utilisent face aux autres, qu'elles les soupèsent, les évaluent. Les participantes ont peu de difficulté à faire des liens avec la réalité. Leurs visages sont

sérieux, réfléchis lors de cette étape. Au fil des rencontres, les participantes comprennent et acceptent qu'elles font du mal aux autres et que leur comportement ne peut être toléré à l'école ou ailleurs. Elles prennent également conscience qu'elles peuvent changer et que d'autres options s'offrent à elles.

Les notions de respect et d'empathie font surface lors d'une des premières discussions. Cette discussion devient très animée car les référentiels des participantes sont à bâtir. Elles basent le respect sur des notions d'obéissance à l'adulte plutôt que comme une règle de vie commune. Le mot empathie, qui leur était inconnu, devient une notion qui décrit comment elles se sentiraient à la place de l'autre. Cette notion est difficile à saisir pour elles qui ont de la difficulté à se percevoir autrement. Au fur et à mesure des rencontres, elles découvrent la signification de la notion d'empathie, ayant à vivre des jeux de rôle où elles se retrouvent tour à tour victime ou intimidatrice.

Chaque session se termine dans la bonne humeur, tout en notant chez chacune des participantes une meilleure compréhension de soi et de l'autre. Le cheminement est lent mais efficace.

4.1.2.1 Observations notées à l'extérieur des rencontres

Au début du projet, nous observons que les participantes agissent agressivement envers une autre fille de leur classe. Elles manipulent les amitiés en créant un groupe à part et en décidant qui y fera part. Elles insultent ouvertement d'autres filles, quelque soit le contexte ou l'endroit. Ces interventions impulsives se font souvent en anglais. Des

rappels à l'ordre sont donnés de la part des adultes, mais n'ont qu'un effet dissuasif temporaire.

Au fil des semaines, le climat d'école et de classe se modifie et devient plus serein. Les participantes sont plus respectueuses envers leurs compagnes de classe, leurs interventions étant mieux articulées face à ce qu'elles veulent exprimer. Vers la quatrième semaine de rencontres, des commentaires positifs de la part des adultes et de quelques pairs se font entendre sur les changements qui s'opèrent chez les participantes. Ces commentaires font surtout mention du changement du ton de voix utilisé lors de conversations ou de conflits et de la diminution significative des agressions verbales. En général, chacun note l'attitude plus respectueuse démontrée par les participantes envers leur entourage. Ils sont encouragés à transmettre ces observations directement aux participantes, qui doivent entendre ces messages de la part de leur communauté éducative. Quelques interventions ponctuelles au sujet de comportements intimidateurs ou inappropriés ont dû être faits au cours des six semaines auprès des participantes. Il est à noter que ces interventions furent définitivement moins fréquentes qu'avant le début du projet.

4.1.3 Semaine 6 : Entrevues finales

Entrevue avec la participante A

La **participante A** explique très clairement le concept d'intimidation. Elle y ajoute des clarifications sur les différents types d'intimidation. Elle connaît également le concept de victimisation qu'elle exprime en donnant des exemples concrets. Elle qualifie ses relations avec les autres de plus faciles. Elle ne sait pas si elle a vraiment beaucoup

changé, mais ses conflits et ses comportements présents sont plus aimables. Elle se sent mieux dans ses relations. Elle dit toujours ignorer certaines personnes de sa classe qui ne l'intéressent pas et n'entre pas en conflit avec elles. À la question 3, elle dit prendre plus de temps pour réfléchir avant de réagir à une situation difficile. Elle connaît encore des frustrations, surtout en classe, mais réagit souvent en grognant ou en maugréant plutôt que de s'en prendre à la personne qui la frustre. Elle s'éloigne physiquement d'une situation qui la fait réagir négativement. Elle avoue utiliser l'intimidation verbale à quelques reprises mais essaie d'en diminuer la fréquence. Ces comportements sont plus forts qu'elle et elle essaie de s'en débarrasser.

Elle dit avoir adoré les rencontres car elles lui permettaient de sortir de la classe et d'obtenir des privilèges que les autres n'avaient pas. Ce qu'elle a le plus aimé furent les discussions avant et après les jeux de rôles. Elle aime parler, expliquer et se sentir écoutée. Elle a trouvé les jeux de rôle difficiles car ils demandaient d'agir différemment ce qui était compliqué à faire selon les rôles. Elle n'aimait pas être dans le rôle de la victime. Elle dit avoir essayé de se mettre dans la peau de certaines filles de sa classe pour jouer des rôles. Elle a trouvé l'expérience intéressante et dit que les jeux de rôle l'ont aidé à mieux comprendre l'intimidation. Elle sait aussi qu'elle peut changer de comportement car elle n'est pas toujours gentille et que les rôles sont comme des pratiques pour mieux se comporter. Elle aimerait poursuivre les rencontres car elles lui aident à rester plus aimable et à se contrôler.

Entrevue avec la participante B

La **participante B** n'a aucune difficulté à expliquer l'intimidation. Elle utilise des exemples qui permettent une meilleure compréhension. Elle qualifie ses relations avec les autres de meilleures mais pas avec toutes. Elle a eu des conflits avec les filles de 6[e] année et n'est plus amie avec elles. Elle raconte qu'elles n'aiment pas qu'elle vienne aux rencontres et partage leurs secrets. Elle s'en est bien défendue mais a été mise de côté. Elle ne s'en fait plus mais est triste de ce revirement car il est difficile de retrouver des amies dans la classe et se sent mise à l'écart car elle n'a pas été très gentille avec les autres. Elle essaie de se faire des amies en leur donnant des bonbons et des babioles. À la question 3, elle dit réagir différemment avec les élèves de sa classe. Elle est plus patiente quand on la dérange, elle offre son aide ou joue quelquefois avec eux.

Elle a aimé les rencontres car c'était amusant. Elle aimait le climat détendu et amical. Elle aussi a indiqué la difficulté à se mettre dans la peau d'une autre personne lors des jeux de rôle. Elle aimait les mises en situation, elle les reconnaissait mais avoue avoir peu d'imagination pour trouver d'autres façons de faire. Elle pense avoir appris à mieux agir grâce aux jeux de rôle. Elle essaie de trouver d'autres façons de s'adresser aux autres quand ils la frustrent. Elle utilise toujours l'intimidation à la maison mais est plus consciente de l'impact sur les autres lorsqu'elle le fait. Elle essaie de se corriger à l'école surtout car elle sait que les grandes personnes ont des attentes face à elle. Elle aime recevoir les compliments des autres face à sa meilleure conduite. Elle en est très encouragée. Elle ne pense pas qu'elle a fait des progrès et c'est seulement suite à ce commentaire qu'elle a pu apprécier son cheminement personnel. Elle est heureuse d'avoir

participé à ces rencontres même si cela lui a attiré des ennuis avec les filles de 6e année car elle se dit une meilleure personne.

4.2 Analyse et interprétation des résultats

Pour bien interpréter les résultats de cette recherche, les données de chaque participante sont analysées séparément, puis nous ressortissons les similitudes et les différences chez les deux cas. Par la suite, nous tentons de répondre à la question initiale qui amènera à découvrir si l'utilisation du jeu de rôle a contribué à contrer l'intimidation chez les participantes.

4.2.1 Participante A

Au tout début du projet, la **participante A** semble mal à l'aise et inquiète face à ce projet. Dès le début de l'entrevue initiale, elle démontre de la méfiance. Elle ne veut pas donner trop d'informations sur elle-même. Elle ne sent pas le besoin de parler de l'intimidation et trouve que l'état de ses relations interpersonnelles est normal. Nous devons la rassurer sur le fait que ce qu'elle nous dit ne sera pas utilisé contre elle mais plutôt pour l'aider, de même que ses amies. Elle se sent rassurée et peut poursuivre l'entrevue plus librement.

Cette participante utilise surtout la violence relationnelle et la violence verbale et ce, de façon sélective. Elle l'utilise lorsque certaines personnes la dérangent mais non contre d'autres. Elle connaît ses victimes et malgré le fait qu'elle soit, elle aussi, intimidée par une camarade de classe, elle n'utilise pas l'intimidation face à cette personne qu'elle choisit plutôt d'ignorer.

Lors de l'entrevue finale, cette participante est mieux articulée face à ses interventions. Ses réponses démontrent un raisonnement bien structuré et compréhension approfondie de la situation actuelle. Elle apporte des commentaires très spécifiques face aux changements qu'elle a entrepris. Elle se sent importante face à ce projet et apprécie l'attention qui lui est apportée. Elle voudrait poursuivre les rencontres de façon hebdomadaire qui lui apportent le soutien nécessaire durant cette période de transformation. Elle trouve les discussions enrichissantes car elles ont un impact favorable sur son cheminement personnel. Elle apprécie la valeur intrinsèque de la discussion, autant pour s'exprimer que pour connaître les intentions de l'autre et essaie de l'utiliser avec ses compagnons de classe en étant plus aimable.

4.2.2 Participante B

La participante B possède un profil différent. Elle utilise l'intimidation à la maison et à l'école. Elle justifie l'intimidation comme étant un moyen de défense contre ceux qui la dérangent et en vante l'efficacité pour enrayer les interactions des personnes qu'elle dit détester. Elle utilise la violence physique, la violence relationnelle et verbale. Elle possède peu d'empathie pour certaines filles de la classe à qui elle attribue des qualificatifs peu appropriés. Elle utilise des moyens détournés pour scinder des amitiés et se rendre populaire. La popularité semble être le but ultime dans ce jeu d'intimidation, ce dernier étant un jeu de pouvoir pour mieux contrôler les autres et éviter d'être rejetée. C'est un besoin pressant chez cette participante qui fait tout pour gagner l'amitié des autres à travers de négociations et d'ententes qui semblent, jusqu'à présent, fructueuses. Elle n'est pas consciente de son manque d'habiletés sociales et du fait qu'il existe d'autres façons de se créer un groupe d'amies.

Elle aussi est consciente d'être victime d'intimidation, mais de la part de son frère seulement. L'intimidation subtile de la part des filles de 6e année n'est pas perçue comme étant abusive. Elle accepte ces règles de groupe établies par ces filles tout comme elle établit ses propres règles envers ses pairs.

Cette participante, tout en étant plus ouverte et plus facile d'accès lors de l'entrevue initiale, se montre moins accessible lors des rencontres. Nous sentons qu'à chaque rencontre, c'est un mur qu'il faut franchir pour la rejoindre dans son vécu et dans ses émotions. Elle apporte tout de même une contribution valable aux discussions et fait sa part de réflexion et d'interventions. Toutefois, il est clair que ses interventions restent superficielles et qu'elle a de la peine à articuler ses idées efficacement. Elle manifeste définitivement moins d'enthousiasme face aux jeux de rôle auxquels elle a beaucoup de difficulté à s'identifier. Elle a quelquefois tendance à traiter les situations proposées à la légère et il est difficile de canaliser ses énergies sur l'essentiel.

Lors de l'entrevue finale, cette participante hésite à répondre et a de la difficulté à bien exprimer ses sentiments. Elle donne des réponses brèves, élaborant peu sur le sujet abordé. Ses réflexions face à son cheminement personnel sont évasives et démontrent une compréhension moins exhaustive de la situation actuelle. Elle dit essayer de changer certains comportements intimidateurs en étant plus disponible pour les autres mais continue d'utiliser des appâts pour se faire des amies. Ceci laisse croire que son estime de soi est encore fragile. La recherche de plaisir lors de rencontres est l'aspect dominant pour elle. Elle vient parce que c'est une activité amusante et divertissante. Elle dit avoir

appris à mieux se comporter mais elle semble le faire pour plaire aux attentes des adultes plus que pour son propre développement personnel. Ainsi, ses nouveaux comportements sont appliqués à l'école seulement et non à la maison. Il serait intéressant de vérifier si un soutien accru à la maison influencerait la situation familiale actuelle.

4.2.3 Similitudes et différences des résultats

La discrimination fondée sur l'apparence est une attitude ou un comportement adopté au détriment de quelqu'un à cause de son apparence physique[18]. Cette définition décrit parfaitement la façon dont les deux participantes basent leur jugement des autres.

Ainsi, c'est sur le choix des vêtements, de la coiffure, des manières et de l'apparence qu'elles évaluent les autres. Les qualités personnelles ou la personnalité ne pèsent pas lourd dans leur appréciation. Face à ce phénomène, Dellasega et Nixon[19] confirment le fait que les filles de six à dix ans basent leurs critères de sélections de leur réseau social sur des détails plus observables, tels que ceux mentionnés plus haut. Leur développement social leur permet de juger les choses comme étant bonnes ou mauvaises selon leurs conséquences et non sur les motivations internes qui pourraient les justifier. Ainsi, une intimidatrice ne se reconnaîtrait pas dans son besoin de sécurité mais plutôt dans le fait que quelqu'un la dérange et qu'elle s'en défend à sa façon.

Chez les deux participantes, l'intimidation de type verbal se fait surtout en anglais. Malgré le fait que ces participantes fréquentent l'école française depuis la maternelle, les

---

[18] BC Confederation of Parent Advisory Councils (2003), Vers une école plus sûre, Guide à l'intention des parents, p.14

[19] Dellasega, C. et C. Nixon (2003), Girl Wars, New York, Simon and Schuster Inc, p. 16

interventions verbales de type intimidation, donc spontanées et ponctuelles, se font dans une autre langue. Suite à une remise en question lors d'une des rencontres, les participantes ne se montrent pas conscientes du fait que ces comportements sont inacceptables. La seule constatation qu'elles en font est qu'elles enfreignent le code de vie de l'école qui demande à ce que l'on utilise le français en tout lieu. Selon les observations faites, il semble que ce soit des comportements appris dans d'autres contextes et que les intimidatrices reproduisent en milieu scolaire. Cette constatation soulève des questions qu'il vaut la peine de poser et qu'il serait intéressant d'étudier. Pourquoi ce type d'intervention se fait-il en anglais ? Est-ce pour assurer la portée et la compréhension du message? Est-ce un reflet du vécu autre que celui de l'école ? Les médias auraient-ils une influence ? Est-ce le fait de côtoyer des élèves plus âgés à l'école et dans l'autobus?

Le fait que les deux participantes utilisent l'intimidation dans d'autres contextes confirme les résultats de l'étude de Craig, Peters et Konarski[20]. Selon eux, il est clair que l'intimidation commence à la maison. Nous pouvons supporter cette affirmation suite aux révélations de **la participante B**. Cette dernière est nettement intimidée par son grand frère qui la maltraite et elle se défend en utilisant la violence physique. La **participante A** a aussi tendance à utiliser l'intimidation sur d'autres terrains, n'ayant cependant pas spécifié où elle l'utilise. Ainsi, il est intéressant de relever que les deux participantes vivent des situations d'intimidation et qu'elles sont des intimidatrices dans d'autres contextes que celui de l'école. Ces interactions sont intrigantes et laissent supposer que

---

[20] Craig, W, R. Peters et R. Konarski (1998), L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada, disponible en ligne de la Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada au http://www.hrdc-drhc.gc.ca, p. 2.

l'intimidation n'est pas limitée au milieu scolaire. Craig, Peters et Konarski[21] indiquent également que les intimidateurs savent s'affirmer. Ceci s'avère exact jusqu'à un certain point. Nos deux participantes savent s'affirmer mais souvent de façon négative plutôt que positive.

Une autre similitude chez les deux participantes est l'absence du père. Chez l'une, le père s'absente pour plusieurs semaines et ne vient à la maison que pour quelques jours. Chez l'autre, le père n'est pas le parent responsable et est vu sporadiquement. L'absence du père aurait-elle un lien avec l'intimidation chez les filles? Les intimidatrices se sentent-elles responsables de leur propre sécurité, adoptant des comportements leur permettant de se sentir plus fortes en l'absence d'un parent ?

Lors de l'entrevue finale, chacune des participantes se dit heureuse des changements survenus. Elles se sentent mieux à l'école, un peu plus confiantes face à elles-mêmes et face aux autres. Elles qualifient leur attitude comme étant meilleure, socialement parlant, tout en appréciant le chemin parcouru. Elles préfèrent parler, s'ouvrir, s'écouter l'une et l'autre et discuter de ce qui les touchent. Elles se disent mieux outillées pour régler des conflits, pour comprendre l'autre et pour améliorer leur réaction aux actes et aux paroles qui les dérangent. Elles ont acquis de nouvelles habiletés sociales telles que le respect de l'autre, la communication, l'entraide et disent s'en servir de plus en plus régulièrement. Les relations en classe se sont améliorées, elles le constatent mais ne sont pas certaines si c'est seulement dû à elles ou non.

---

[21] Craig, W, R. Peters et R. Konarski (1998), L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada, disponible en ligne de la Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada au http://www.hrdc-drhc.gc.ca, p. 10.

Les jeux de rôle sont difficiles car il faut y mettre de l'imagination et de la créativité. Étant donné que les deux participantes vivent aussi des situations d'intimidation, il a été étonnant d'observer qu'elles ont eu de la difficulté à s'adapter au rôle de la victime. Est-ce que ceci indique qu'il est plus facile de s'adapter au rôle d'intimidateur qu'à celui de victime ? La combinaison intimidateur et victime a été identifiée par Craig, Peters et Konarski[22]. Par contre, la plus grande difficulté à jouer le rôle de victime plutôt que celui d'intimidateur dans le jeu de rôle ne semble pas avoir été identifiée dans la littérature.

4.2.4 Apports et défis du jeu de rôle

Dans cette section, nous évaluons si les participantes ont pu retirer tous les avantages des jeux de rôles, tels qu'établis par Chamberland et Provost[23] et si ces avantages contribuent à l'atteinte de l'objectif principal et des deux sous-objectifs. L'objectif principal de ce projet est de découvrir si l'utilisation du jeu de rôle comme outil d'intervention contribue à contrer l'intimidation chez les participantes et à améliorer leurs compétences sociales et émotionnelles. Les sous-objectifs visent à vérifier si le jeu de rôle aide aux participantes à développer de l'empathie envers les autres et à agir de façon positive en situation de groupe.

Le jeu de rôle est motivant :

- La motivation face aux jeux de rôle est difficile à percevoir dans les commentaires des participantes. Elles expriment leur difficulté à jouer mais n'hésitent pas à

---

[22] Craig, W, R. Peters et R. Konarski (1998), L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada, disponible en ligne de la Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada au http://www.hrdc-drhc.gc.ca, p. 3.
[23] Chamberland, G. et G. Provost (1996), Jeu, simulation et jeu de rôle, Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy, p.86.

s'investir d'une rencontre à l'autre. L'élément qui les attire est celui de la mise en situation car elles ont hâte de connaître quelle sera la situation à jouer. Elles apprécient les discussions ultérieures, le contexte plaisant et différent de la salle de classe.

Le jeu de rôle procure un environnement propice à l'expression des idées et des émotions :

- Quoi qu'un certain temps se soit écoulé avant que les participantes se sentent à l'aise émotionnellement et jouent de façon authentique, les participantes ont pu s'exprimer librement durant les jeux de rôle, dans un contexte informel et sécurisant. Le groupe s'influence positivement en créant une dynamique de confiance et d'ouverture lors des rencontres.
- Les jeux de rôle n'ont pas eu beaucoup d'impact créatif au niveau de la recherche d'idées. Les interactions des participantes ou les solutions suggérées deviennent redondantes au fil des semaines, malgré les changements de mises en situation.
- Les participantes sont devenues plus conscientes de leurs zones d'intolérance et de leurs seuils critiques de frustration. Le ressentiment, la vengeance, les accusations face aux autres sont relativisées suite aux jeux de rôle et remis en perspective selon la réalité.
- Les jeux de rôle permettent de développer un nouveau vocabulaire affectif en français, qui est réinvesti lors des rencontres puis dans le quotidien.

Le jeu de rôle offre une occasion d'application pratique et favorise l'atteinte d'objectifs de niveaux supérieurs :

- Les jeux de rôle permettent aux participantes de mettre en pratique de nouvelles façons de s'affirmer et de se responsabiliser sans brimer les autres pour autant. Beaucoup d'emphase est mise durant les jeux de rôle sur l'utilisation de messages au 'je'. Cette technique de communication est très efficace pour aider les participantes à se recentrer sur elles-mêmes, pour prendre le risque de parler de soi et non des autres.
- Les jeux de rôle leur font réaliser qu'elles jouent elles-mêmes des rôles dans la société. Elles en déduisent qu'elles n'ont pas à jouer ces rôles d'intimidation et qu'elles peuvent en choisir d'autres dont les effets seront plus positifs et bénéfiques pour elles-mêmes et les autres.
- Même si les jeux de rôle permettent aux participantes de se comporter autrement, de penser autrement et d'agir autrement, celles-ci n'ont pas appris à appliquer ces nouvelles habiletés à un même degré.

<u>Le jeu de rôle sensibilise l'apprenant tout en le rendant empathique</u> :

- Le jeu de rôle contribue positivement à modifier les attitudes, notamment l'intolérance face aux différences. En encourageant les intimidatrices à se mettre à la place des victimes, elles peuvent apprécier les facettes de la victimisation. Réagir aux incidents proposés par les situations, modifier leur attitude selon le contexte établi les aide à se conscientiser sur le rôle qu'elles occupent présentement et sur l'impact créé par ce rôle.

<u>Le jeu de rôle contribue à établir des liens de complicité entre les apprenants</u> :

- Du fait que les participantes sont amies, ces liens existent déjà entre elles. Les jeux de rôle permettent de mieux comprendre les liens qui tissent l'amitié et la bonne entente.

Leur complicité contribue à maintenir un enthousiasme constant envers les rencontres et à soutenir le cheminement individuel de chaque participante.

Le jeu de rôle offre la possibilité à l'apprenant de se faire valoir et de développer sa créativité :

- Dans le contexte du projet, le faire-valoir n'a pas eu sa place. Les participantes ne recherchent pas à être meilleures les unes que les autres durant les jeux de rôle. La recherche de solutions est dominante et la créativité manque souvent à l'appel.

4.2.5 Analyse et interprétation finales

Suite à ces constatations, nous pouvons affirmer que certaines caractéristiques des jeux de rôle contribuent à diminuer l'intimidation chez les participantes. L'exercice des jeux de rôles est un élément clé pour faire émerger des solutions face à des situations concrètes et plausibles auprès des participantes, pour encourager le discours autour du phénomène de l'intimidation, pour s'approprier de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements socialement acceptables, pour améliorer les habiletés de communication et pour conscientiser les participantes à leurs émotions ainsi qu'à celles des autres. Malgré un sentiment initial d'incapacité et de difficulté à changer, les participantes ont amélioré considérablement leurs compétences sociales et émotionnelles grâce aux jeux de rôle.

Les deux sous-objectifs sont également atteints. Ainsi, on peut affirmer que les participantes ont développé un sentiment d'empathie suite aux différentes activités vécues, sentiment qui était inexistant au début du projet. Elles affirment être plus

conscientes des effets de l'intimidation et s'efforcent de diminuer la fréquence de leurs actes intimidateurs. Elles relèvent aussi le fait que leurs interactions dans leur groupe classe sont plus positives. Elles font réellement des efforts pour être plus aimables avec leurs pairs et pour réduire le nombre de conflits.

Quoique les objectifs et sous objectifs soient atteints, il est bon de souligner d'autres facteurs ayant contribué à la réussite de ce projet. Selon les observations faites, le changement d'attitude et de comportement des participantes est également survenu à cause de la régularité des rencontres, de la fréquence des discussions entourant ces rencontres et du cadre d'intervention intensif et ciblé énoncé dans ce projet. Il est clair que les rencontres ont permis de maintenir la motivation envers le changement et à augmenter l'estime de soi des participantes dans l'utilisation de leurs nouvelles habiletés sociales. Suite à une prise de conscience de leur capacité à résoudre des conflits de manière efficace, ainsi qu'à leur volonté de vouloir changer leur comportement initial, les participantes connaissent un sentiment d'accomplissement et de réussite et sont reconnues par les membres de leur communauté éducative.

Il faut cependant se questionner à savoir si le jeu de rôle est le meilleur outil d'intervention dans le contexte de ce projet. Il est évident que le petit nombre de participantes a eu un impact significatif face au manque de créativité dans les jeux de rôle. Les participantes ayant toutes des caractéristiques similaires en tant qu' intimidatrices à l'école, elles ont beaucoup de difficulté à changer de rôle, la victimisation ne leur étant pas aussi familière. Elles ont réussi avec peine à trouver des façons de se mettre dans la peau de la victime et semblaient moins sincères et crédibles

dans ce rôle que dans celui qu'elles maîtrisaient bien. Un plus grand nombre de participants aurait permis d'obtenir un éventail plus large de personnalités, donc de réactions et d'idées différentes. Les participantes auraient appris davantage en observant d'autres élèves mais aussi en confrontant leurs idées et leurs émotions lors des activités de retour. De ce point de vue, le jeu de rôle aurait été plus efficace avec un plus grand nombre de participants.

Cet outil a été également exigeant en matière de temps et d'énergie. L'organisation des jeux de rôle, leur préparation, le déroulement et l'exploitation pédagogique qui suit l'activité prennent plus de temps que les autres formes d'intervention pédagogique. Cet outil demande également des capacités d'animateur chez l'intervenant qu'il vaut mieux maîtriser à l'avance. Une préparation préalable est nécessaire car le temps d'intervention est restreint et précieux. Une capacité à fournir un encadrement adéquat aux participantes a permis de contrôler les dérapages, d'éviter de banaliser la réalité ou d'attirer l'attention sur des détails de peu d'intérêt.

Suite à la dernière rencontre, des participantes ont demandé que l'on poursuive les rencontres. Ainsi, nous préparerons une section de la représentation théâtrale proposée dans le livre 'Les yeux baissés, le cœur brisé'. De plus, comme il faut quatre personnes pour faire cette scène, les participantes ont décidé d'un commun accord de demander à la quatrième fille de 4e année, identifiée comme étant la victime, de se joindre à elles. Elles sont prêtes à l'accueillir telle qu'elle est et à monter avec elle cette représentation qui aura lieu devant tous les élèves.

Pour terminer, nous aimerions partager une anecdote qui nous a permis de savourer le fruit de notre travail. Il y a quelques jours, tout en se préparant pour la récréation, une des participantes a fait ce commentaire à deux adultes présents : '*Ce qui est important chez les autres, ce ne sont pas les vêtements, c'est ce qu'il y a à l'intérieur* '. Elle avait compris que de se baser sur l'apparence externe seulement, n'était pas un critère d'évaluation suffisant pour connaître et apprécier une personne. Suite à ce commentaire, nous avons su que nous avions touché positivement cette participante.

CONCLUSION

Ce projet de recherche a utilisé le jeu de rôle pour contrer l'intimidation chez un groupe de filles de 4e année en milieu scolaire minoritaire francophone. Ce programme a eu un impact positif en permettant aux participantes de prendre conscience des effets de l'intimidation. Elles ont graduellement modifié leur comportement et leurs attitudes. Ceci a permis une diminution importante du nombre d'interventions intimidatrices envers leurs pairs. Ce projet a également permis d'améliorer les compétences sociales et émotionnelles des participantes.

Le contexte actuel dans lequel ce projet s'est déroulé ainsi que le nombre de participantes ont affecté l'efficacité escomptée des jeux de rôles. Le nombre limité de participantes s'est avéré insuffisant pour retirer tous les effets bénéfiques reliés à ce type d'exercice. Il serait intéressant de répéter ce genre d'intervention dans le cadre d'une classe entière, ce qui provoquerait plus d'interactions et augmenterait le niveau de créativité et l'apport de solutions multiples pour une même situation. Fort de cette expérience à petite échelle, nous avons maintenant créé l'occasion d'intervenir au niveau d'une classe entière et de contrer l'effet chronique de l'intimidation en milieu scolaire.

Les résultats de ce projet de recherche nous interpellent pour mettre en œuvre une politique sur l'intimidation en milieu scolaire. Les approches globales visant à contrer l'intimidation prévoient la participation de tous les membres du milieu scolaire (élèves, enseignants, parents et administrateurs) à l'élaboration de règles claires qui auront un effet dissuasif sur toute forme d'intimidation. Les élèves sont à la recherche de

leadership, de soutien et de clarification de la part des adultes dans l'école. Le fait d'avoir une politique globale indique aux enfants que les adultes sont sérieux relativement à cette question et qu'ils sont prêts à intervenir lorsqu'un incident d'intimidation se produit. Les politiques globales de lutte contre l'intimidation doivent être mises en place dès l'élémentaire et continuer à soutenir les élèves à mesure qu'ils avancent au sein du système scolaire.

Un concept d'école pacifique où les valeurs de coopération, de communication, de tolérance, d'expression positive des émotions et de résolution de conflits et où les compétences associées sont enseignées, respectées dans tous les aspects de la vie scolaire est dès lors réalisable.

BIBLIOGRAPHIE

Ancelin Schutzenberger, A. (1981), Le jeu de rôle, Editions ESF, Paris, 136 pages

Artz, S. et D. Nicholson (2002), Les filles agressives, préparé pour l'Unité de prévention de la violence familiale, Santé Canada, disponible en ligne au http://www.hc-sc.gc.ca, 13 pages

Artz, S. (1998), Sex, Power and the violent school girl, Trifolium Books Inc, Toronto, 248 pages

Barone, F.J. (1995), Bullying at school : It doesn't have to happen, NASP Bulletin, vol 79, no. 569, pp. 104-107

BC Confederation of Parent Advisory Councils (2003), Vers une école plus sûre, Guide à l'intention des parents, 22 pages

Cartier, L. (2003), Les yeux baissés, le cœur brisé, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 92 pages

Chamberland, G. et G. Provost (1996), Jeu, simulation et jeu de rôle, Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy, 178 pages

Craig, W., R. Peters et R. Konarski (1998), L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada, disponible en ligne de la Direction de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada au http://www.hrdc-drhc.gc.ca, 27 pages

Dellasega, C. et C. Nixon (2003), Girl Wars: twelve strategies that will end female bullying, Simon and Schuster Inc, New York, 242 pages

Lanctôt, N. (2003), Les filles aussi peuvent être violentes, Forum, vol. 37, no. 22, Université de Montréal, Montréal, pp. 34-37.

Lepage, C. (2003), L'intimidation par les pairs en contexte scolaire, disponible en ligne au http:// www. aqps.sc.ca/dossiers/intimidation, 5 pages

Olweus, D. (1991) Bully/Victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program, dans Development and Treatment of childhood aggression, ouvrage collectif publié sous la direction de D. Peppler et K. Rubin, Erlbaum, Hillsdale, N.J., pp. 411-438.

Plante, C. (1996), Raconte-moi les règles de vie, Éditions Septembre, Montréal, 135 pages

ANNEXE I

Entrevue initiale

Questions :

1. Sais-tu ce que le mot 'intimidation' veut dire ? Sinon, je vais te l'expliquer.
2. Utilises-tu l'intimidation envers les autres ?
3. De quelle façon ?
4. Où et quand utilises-tu l'intimidation ?
5. Pourquoi utilises-tu l'intimidation chez certaines personnes ?
6. Es-tu intimidée par des personnes ? Si oui, quand, comment et pourquoi ?
7. Y a-t-il autre chose que tu aimerais me dire? (tes amitiés, ta classe, ta famille, tes loisirs, tes jeux, etc.)

ANNEXE II

Entrevue finale

Questions :

1. Peux-tu m'expliquer dans tes mots ce qu'est l'intimidation?
2. Comment sont tes relations avec les autres présentement? Donne-moi un exemple.
3. Comment réagis-tu à une situation difficile ou frustrante? Pourquoi?
4. Qu'as-tu retenu/appris des rencontres que nous avons vécues?
5. Qu'est-ce que tu as le plus aimé lors des rencontres? Pourquoi?
6. Qu'est-ce que tu as le moins aimé lors des rencontres? Pourquoi?
7. Y a-t-il autre chose que tu aimerais me dire? (tes amitiés, ta classe, ta famille, tes loisirs, tes jeux, etc.)

ANNEXE III

Liste des jeux de rôles – tirés de situations vécues

1. Deux élèves se parlent d'une amie qui fait l'objet d'intimidation de la part d'élèves plus âgés. Les deux élèves voudraient aider leur amie et passent en revue toutes les solutions possibles.

2. Une élève tente de parler à une autre élève qui intimide des enfants plus jeunes à l'école.

3. Une élève s'adresse à sa directrice pour lui expliquer qu'une de ses amies est l'objet d'intimidation à l'école. La directrice a une approche autoritaire et traditionnelle de l'éducation. Elle trouve que le niveau d'éducation baisse et se fait une piètre opinion du comportement des jeunes d'aujourd'hui. Tout le personnel enseignant possède les mêmes croyances et n'accorde pas à ce phénomène l'importance qu'il mérite. Ainsi, peu d'adultes se sentent concernés par ce problème. Cette élève s'efforce de convaincre la directrice du bien-fondé de son intervention.

4. Une élève prend le crayon d'une autre élève sans le lui demander. Celle-ci s'offusque et lui demande de lui rendre. L'élève décide de le lui rendre mais le casse en deux, devant elle, juste avant de lui remettre.

5. Deux élèves jouent ensemble à la récréation. Elles ont un jeu qu'elles ont inventé et elles sont les seules à en connaître les règles. Une troisième élève demande à se joindre à elles. Elles refusent, l'autre élève insiste.

6. Deux élèves jouent un tour à une autre élève de la classe. Elles cachent son cahier et sortent pour la récréation. L'élève qui a du rattrapage à faire durant la récré, ne peut retrouver son cahier. En rentrant de la récréation, les élèves la retrouvent pleurant à chaudes larmes.

7. Durant la période d'éducation physique, deux filles font exprès de toujours viser la même élève pendant le jeu de ballon-chasseur. Cette fille n'en peut plus et les accuse de vouloir la blesser. Les autres filles se mettent à rire et lui lancent le ballon à la figure.

8. Une élève est seule dans la cour d'école. Deux autres filles s'approchent d'elles et se mettent à l'agacer, à l'insulter et à lui crier des noms. Elle leur répond de la laisser tranquille car elle ne leur a rien fait. Elles continuent de se moquer d'elle.

9. Deux filles se chamaillent dans le vestiaire. Elles s'insultent, se disent de gros mots car elles estiment que l'autre prend toute la place et ne lui en laisse pas. Elles se poussent de plus en plus. Une troisième fille les observe.

ANNEXE IV

Liste de vérification pour la préparation, l'animation et l'exploitation pédagogique d'un jeu de rôle

La préparation :

A - La planification

- Situer l'activité dans une séquence d'enseignement
- Prévoir les liens avec les autres activités de la séquence
- Etudier la mécanique du jeu de rôle
- Modifier le jeu en fonction des besoins particuliers
- Organiser les ressources humaines et matérielles

B - Les préparatifs

- Aménager les lieux
- Préparer et installer le matériel et accessoires
- Constituer un horaire précis
- Dresser un aide-mémoire à utiliser en cours d'activité
- Intérioriser les étapes de déroulement de l'activité

L'animation :

A - L'introduction de l'activité

- Créer une ambiance
- Être bref
- Aller du général au particulier
- Annoncer la durée approximative de l'activité
- Vérifier la compréhension des participants

B - Le déroulement de l'activité

- Intervenir le moins possible
- Prendre note de ce qui se produit, des moments clés et des remarques particulièrement révélatrices émises par les participants

L'exploitation :

A - Le debriefing

- La catharsis (les participants expriment leurs sentiments et émotions)
  - Procéder tout de suite après le jeu de rôle
  - Ne forcer personne à s'exprimer
  - Permettre à tous de le faire
  - Briser la glace, au besoin, avec ses propres commentaires
  - Arrêter toute attaque personnelle
  - Arrêter toute intellectualisation
  - Ne passer que 5 à 7 minutes environ sur cette étape
- La description (qui porte sur les aspects mécaniques)
  - Amorcer cette étape à l'aide de questions adressées au groupe
  - Demander à ceux qui interviennent d'identifier d'abord le rôle qu'ils tenaient
  - Demander qu'on fournisse des exemples concrets
- L'analyse et l'interprétation (liens avec la réalité)
  - Préparer d'avance une liste des principes à aborder
  - Laisser aux participants le loisir de proposer leur propre interprétation
  - Compléter en fonction des points négligés
  - Étendre l'analyse au moyen d'hypothèse (Et si ...?)
  - S'adresser au vécu des participants au moyen d'analogies avec des phénomènes qui leur sont familiers
- La généralisation (étude plus poussée de la réalité)
  - Élaborer sur la réalité au-delà des aspects couverts par le jeu de rôle
  - Généraliser à des situations plus larges ou analogues
  - Éviter de traîner en longueur sur ce point

B – L'évaluation

C – Le suivi

University of Alberta

Quels sont les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire?

par

Yannick Dufour

Projet de recherche
présenté à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2004

Résumé

Ce projet vise à mettre en lumière les dernières recherches qui se sont faites au niveau des activités parascolaires, plus particulièrement au niveau des sports d'équipe, et de l'influence qu'a cette implication sportive sur le développement physique, personnel, social et cognitif de l'adolescent. De plus, quatre entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de jeunes adultes, anciennement athlètes au secondaire, afin de vérifier et de connaître l'influence qu'a eu leur implication dans les sports d'équipe sur leur développement. Ce travail vise à mieux comprendre les effets que peuvent avoir la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire.

Abstract

The purpose of this research is to highlight recent findings regarding student involvement in team sports; and more particularly the effects of such involvement on their physical, personal, social and academic development. In addition, four semi-structured interviews were conducted with young adults, former students and athletes at the secondary school level. This project seeks to better comprehend the effects of participation in team sports on the development of secondary school students.

Je dédie cet ouvrage à mon épouse Claudine
et à mes trois garçons Maxime, Félix et Alexi.

- Tu sais M. Dufour, lorsque je regarde notre médaille de bronze d'un certain angle, elle brille comme une médaille d'or!
(Tom, 8ième année)

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers plusieurs personnes qui, de près ou de loin, m'ont aidé tout au long de mes études et spécifiquement lors de la réalisation de ce projet de recherche.

Tout d'abord, je remercie madame Yvette Mahé et monsieur Marc Arnal qui m'ont encadré tout au long de ce projet. Leur enseignement et leurs précieux conseils ont été une grande source de motivation.

Ensuite, j'aimerais remercier mon père Roger et tout spécialement ma mère, Noëlla Langlois, qui a toujours cru en moi et qui m'a inspiré plus d'une fois par sa persévérance.

Je veux aussi remercier mes beaux-parents, Claudette et Denis Tardif, qui m'ont apporté un soutien moral précieux et qui, par leur intérêt et leur amour, ont su me motiver en insistant sur l'importance de l'éducation.

Enfin, ce projet n'aurait pas été possible sans le travail, l'aide, l'encouragement et l'amour de mon épouse Claudine. Je l'en remercie sincèrement.

Table des matières

Chapitre IV Les résultats de la recherche

Chapitre V Conclusion

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1.1 *Mise en situation et but de l'étude*

Depuis plusieurs années maintenant, je m'implique au sein de mon école en tant qu'entraîneur dans différentes disciplines sportives. C'est donc avec beaucoup d'enthousiasme que j'entreprendrai cette recherche car mon sujet d'étude porte sur les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves au secondaire.

De nos jours, dans les écoles, on remet souvent en doute l'importance des activités parascolaires. Entre autres, plusieurs enseignants se demandent si les activités sportives ont des effets aussi positifs que ceux prônés dans le passé. Qu'à cela ne tienne, les élèves de plusieurs écoles ont tout de même la possibilité de participer à différentes activités parascolaires et parmi elles, il y a l'implication dans le domaine sportif. Depuis trois ou quatre décennies maintenant, des recherches tentent de connaître les effets de la participation à de telles activités sur le développement et le rendement des élèves. C'est un fait, plusieurs recherches ont été faites sur les effets de la participation à des activités parascolaires avec différents résultats.

En ce qui concerne la partie principale de ce travail, je tenterai de voir si les recherches établissent un lien entre la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire et leur développement physique, personnel, social et cognitif. À quelques occasions, je me permettrai d'ajouter ce que mes treize années d'expérience en tant qu'entraîneur de volley-ball au niveau secondaire m'ont appris. Auparavant, il s'avère nécessaire de porter un regard sur certains facteurs généraux jouant un rôle d'influence de premier plan sur le développement d'une personne.

À ce sujet, voici quelques-uns de ces facteurs. Parmi ceux mentionnés par les chercheurs, il y a entre autres, l'influence du père, le quotient intellectuel de l'élève, l'estime de soi, le sexe, la race, les antécédents familiaux (revenu, scolarité des parents, valeurs

véhiculées), le contexte social, la motivation scolaire, l'école fréquentée et le nombre d'élèves qui y sont inscrits. Évidemment, il ne sera pas possible dans le cadre de ce projet de tenir compte de tous ces facteurs d'influence. Ceci pourrait toutefois faire partie de recherches éventuelles.

1.2 *Problématique et hypothèse*

Participer aux sports d'équipe à l'école fait partie de la vie de plusieurs jeunes. Les écoles et leurs enseignant(e)s investissent beaucoup de temps et d'argent afin que les élèves puissent participer à différentes activités sportives parascolaires. Est-ce que cette participation aux sports d'équipe aide les jeunes athlètes dans leur développement physique, cognitif, personnel et social? Plusieurs études (Camp 1990; DeMarco et Sydney 1989; Silliker et Quirk 1997; Statistics Canada 2001) pour ne nommer que celles-ci, semblent l'affirmer tandis que d'autres études (Broh 2002; Holland et Andre 1987; Holloway 2000; Mahoney et Cairns 1997) n'y voient pas de liens concluants. Ce projet a pour but d'analyser certains éléments de leurs recherches et de les comparer avec les résultats de ma recherche afin de décrire et d'expliquer les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire.

À la suite de mes lectures, j'ai tenté de voir quelle était la valeur réelle de la participation et de l'implication dans les sports d'équipe au niveau : 1- du développement physique, 2- du développement personnel et social et, pour terminer 3- de la réussite scolaire.

Les trois hypothèses qui guideront cette recherche sont :

H1 : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école en bénéficient au niveau physique.

H2 : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école acquièrent des valeurs qui leurs permettent de grandir en tant qu'individu et dans la société.

H3 : La participation des élèves aux sports d'équipe à l'école favorise la réussite scolaire.

1.3 *Méthodologie*

Cette étude est une enquête de nature descriptive et une approche qualitative à été utilisée pour faire l'analyse des données provenant d'entretiens. Quatre jeunes adultes ont participé à cette recherche. Pour confirmer ou infirmer les hypothèses de départ, des questions semi-dirigées ont été posées aux participants. Les questions ont été concentrées autour de ces trois idées de base : le développement physique, le développement personnel et social et la réussite scolaire.

Les participants ont été mis au courant de la nature de la recherche et ils ont été avertis qu'elle ne présentait aucun risque pour eux. Ils savaient aussi qu'il était possible de se retirer du projet sans problème. À la fin de la recherche, tous les documents écrits et audio ont été détruit et un compte rendu de cette dernière a été présenté aux participants pour leur vérification des données et de mes interprétations à leur égard.

1.4 *Limites de la recherche*

Comme mentionné auparavant, étant donnée la nature de ce projet et de mes connaissances présentes, il me sera impossible de toucher toutes les variables qui peuvent influencer le développement d'une personne. Toutefois, quelques auteurs ont inclus certains de ces paramètres dans leurs recherches et lorsqu'ils en feront mention, je ferai de même. En premier lieu, j'aimerais vérifier ce que les recherches indiquent comme étant des effets de la participation à un sport d'équipe. Plus particulièrement, je parlerai d'abord de l'influence au niveau physique, ensuite j'enchaînerai avec l'influence au niveau personnel et social pour terminer en parlant de l'influence au niveau cognitif. Ceci mènera au but ultime de ce travail, c'est à dire, connaître quels sont les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire.

Aussi, il est important de préciser que les chercheurs voient la participation aux sports d'équipe comme étant une composante des activités parascolaires. Ainsi, leurs études portent parfois exclusivement sur la pratique des sports. D'autres fois, par contre, ils parlent de l'implication des élèves au niveau parascolaire et ceci, bien que cela inclue la

pratique des sports, n'est pas uniquement réservé à cet effet. Par exemple, cela peut vouloir dire l'implication des jeunes dans le théâtre, le club d'échec, l'équipe de débats oratoires et aussi l'orchestre de l'école, pour n'en nommer que quelques-uns. Par conséquent, je tenterai de bien refléter les études des chercheurs et de m'en tenir qu'aux activités sportives.

De toute évidence, la nature de ma recherche (qualitative) et le fait d'être en présence de sujets humains font qu'il est possible que l'information obtenue n'ait pas été prise en considération car elle n'entrait pas dans mes catégories ou que cette information n'était pas reliée aux thèmes abordés dans la littérature. De plus, étant donné que je n'ai interviewé que quatre personnes, il est difficile de parler de résultats représentatifs. Quoique ces résultats soient importants car ils reflètent un vécu, ils ne peuvent mener à une généralisation. Aussi, le fait que mes sujets soient âgés de 18 ans et que je leur demandais de se transporter de quatre à six ans dans le passé, il se peut que le temps ait influencé leur interprétation de la réalité. Il faut aussi mentionner que j'ai été enseignant et entraîneur de ces quatre élèves et que, même s'il y a de cela quelques années, il se peut que leurs réponses aient été influencées par ce fait. Enfin, il se peut que le type de questions posées lors de mes entrevues fut biaisé d'une manière ou d'une autre et ceci, de façon inconsciente.

1.5 *Organisation des chapitres*

Le premier chapitre sert de mise en situation et d'organisation. On y présente la problématique, les hypothèses, une synthèse de la méthodologie ainsi que les limites de la recherche. Le chapitre 2 présente les écrits qui ont aidé à identifier et à préparer les catégories de questions essentielles à la collecte de données. Dans le chapitre 3, on présente la démarche méthodologique et les étapes d'éthique suivis dans cette recherche. C'est dans le chapitre 4 qu'on retrouve tous les résultats de la recherche. Enfin, dans le chapitre 5 se trouve la conclusion. Une discussion, une réflexion ainsi que certaines recommandations y sont faites.

CHAPITRE II

LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'influence des sports d'équipe

Les prochains paragraphes sont composés de la recension des écrits qui a permis de développer les hypothèses qui ont guidé ce travail. Dans l'ordre, on pourra y lire premièrement à propos de l'apport physique que procurent les sports d'équipe. Ensuite, il sera question de l'apport personnel et social. Enfin, la recension des écrits se terminera avec l'influence qu'ont les sports d'équipe sur l'apport cognitif.

2.1 *L'apport physique*

S'adonner à l'exercice physique sur une base régulière permet de bien se sentir dans sa peau, ce n'est pas un secret! Les effets d'un manque d'activité physique chez les adultes et chez les jeunes sont connus de tous: embonpoint, fatigue, problèmes de santé voire, malaises cardiaques :

> L'Organisation mondiale de la Santé (2002) a signalé qu'en 2001, 1,9 million de décès dans le monde étaient directement attribuables à l'inactivité physique. Plus précisément, l'inactivité physique a causé 15 % de certains des cancers, du diabète et des maladies du cœur (p. 4)

Et l'Institut canadien d'information sur la santé (2004) abonde dans le même sens :

> Les enfants et les jeunes du Canada sont déjà à risques quant à un certain nombre de maladies chroniques attribuables à un mode de vie de plus en plus sédentaire. Ces deux dernières décennies, le nombre d'enfants obèses et faisant de l'embonpoint a presque triplé au Canada. Les enfants et les adolescents obèses font plus souvent de l'hypertension artérielle, ont des taux de cholestérol plus élevés et sont plus souvent atteints de diabète de type II (p. 24).

Aussi, on pouvait lire les effets d'un manque d'activité physique chez les jeunes dans certaines autres recherches. Par exemple, en 2000, 57 % des enfants et des jeunes du Canada âgés de 5 à 17 ans ne faisaient pas suffisamment d'activité pour satisfaire aux lignes directrices internationales en matière de croissance et de développement optimal (Craig et al., 2001). Chez les adolescents, ce nombre est passé de 64 % en 2000 (Craig et al., 2001) à 82 % en 2002 (Craig et Cameron, 2004).

Selon D'Amour (1988), il semble être évident que les parents croient que le sport peut contribuer au développement harmonieux de leur enfant, entre autres, sur le plan physique. En plus, selon une lettre d'information distribuée par Strathcona County Health Center (2002), l'exercice favorise un bon contrôle de poids pour les jeunes, surtout ceux sujet à l'obésité : « Exercise promotes weight control, especially those more prone to obesity » (p. 1). L'article mentionne aussi que les jeunes impliqués dans des activités sportives seront épuisés physiquement donc ils dormiront mieux. Ainsi, on pourra constater que le jeune sera énergique et plus alerte le lendemain : « Sleep may improve and children may also feel more energetic and alert » (p. 1). Toujours selon le même article, l'exercice peut réduire la pression sanguine chez les enfants qui font de l'hypertension : « Exercise can reduce blood pressure in children who have hypertension » (p. 1).

Selon l'étude *"National Longitudinal Survey of Children and Youth: Participation in Activities"* de Statistics Canada (2001), un autre effet positif est que les jeunes impliqués dans les sports sont moins sujets à fumer : « Smoking was also three times more common among youths who did not play sports » (p. 6). Le dernier sondage fait en Alberta va dans le même sens : « The survey also found students-athletes are less likely to smoke or take drugs » (Dawson, 1997, in the Calgary Herald, April 1998, p. B1). Si les conséquences d'un manque d'activité physique sont si néfastes, pourquoi y a-t-il donc une diminution des heures d'éducation physique enseignées dans les écoles depuis les dernières années? (ATA Magazine, 2002).

Compte tenu des résultats de ces recherches, l'école devrait jouer un très grand rôle au niveau de la promotion du sport et de la santé physique en offrant différentes activités sportives aux jeunes. Cependant, ce n'est pas le cas selon le récent sondage publié dans l'ATA Magazine (2002) où plus de 11 000 enseignants (es) ont répondu à un questionnaire. Les résultats démontrent que près de 50% des répondants mentionnaient qu'il y a de moins en moins d'heures d'enseignement en éducation physique à leur école. En plus, 50% des répondants disaient que les opportunités qu'ont les élèves de participer à des activités parascolaires ont énormément diminué. Selon le Canadian Association for Health (1992), les enfants ont besoin de participer à un minimum d'activité physique afin d'améliorer leur niveau de santé: « Children need 30 minutes of physical activity every day to improve fitness and health level. 90% of Canadian children participate less than that » (cette statistique a été lu sur une affiche au club de gymnastique de mon garçon). Le sondage de l'ATA (2002) porte à croire qu'il y a beaucoup de travail de conscientisation à faire dans plusieurs écoles et peut-être même plus au niveau du gouvernement provincial. Ceci veut dire qu'il faut trouver un moyen de réintégrer l'activité physique de façon plus régulière et soutenue dans les écoles.

Selon ces informations, je dois en arriver à cette conclusion: on sait que l'exercice physique est bon pour la santé, diminue le comportement sédentaire, aide à éviter certaines habitudes nuisibles comme la cigarette et améliore la disposition à l'apprentissage. Les jeunes, par contre en font de moins en moins (Statistics Canada, 2001).

Ceci nous amènera donc à parler de l'influence qu'a la pratique des sports dans l'identité du jeune. L'activité sportive ne pourrait-elle pas, en contribuant au bien-être physique, rehausser également la perception et l'image de soi de l'adolescent? Il se sentirait ainsi physiquement et socialement mieux, bref: en santé! *Anima Sana in Corpore Sano*. Un esprit sain dans un corps sain, ne serait-ce pas là le parfait équilibre?

2.2 *L'apport personnel*

Selon mon expérience, le jeune athlète bénéficie d'une ambiance de vie agréable tant au point de vue personnel que sportif. Il partage des plaisirs, des expériences émouvantes et une philosophie de vie qu'on ne retrouve qu'en compétition. À travers les sports d'équipe, le jeune développe son autonomie, son sens de l'organisation, le goût du dépassement de soi et son sens des responsabilités car il doit, entre autres, concilier les entraînements et les devoirs à faire. Il est responsable d'aller voir ses enseignants (es) s'il doit s'absenter lors d'un projet ou d'un examen. L'athlète a la responsabilité d'être présent aux pratiques car ses coéquipiers ont besoin de lui pour le bon déroulement des entraînements. Aussi, il devra faire preuve de maturité et de souplesse car il devra accepter le fait que dans l'équipe, il puisse y avoir des jeunes meilleurs que lui et aussi, de moins bons! Tout cela dans un encadrement de qualité et dans un esprit de saine compétition.

Les jeunes athlètes développent aussi leur écoute et leur pensée créative lorsqu'il y a des directives pour la préparation d'un plan de match par exemple. Il y aura définitivement un développement au niveau de l'esprit sportif et de l'esprit de compétition (j'aime bien rappeler aux jeunes que: "in the word TEAM, there is no I"). Ils développeront des habiletés de résolution de problème en plus de s'outiller pour mieux faire face aux tensions et à l'anxiété :

> Play generally has been linked to creative thinking, problem solving, ability to cope with tensions and anxieties, acquisitions of new understanding, ability to use tools, and the development of language (ATA News, p. 2).

Rocco (2001) ajoute qu'il y a plusieurs compétences à tirer de la participation à un sport d'équipe: « … there is also other valuable skills and lessons that can be derived by those who participate. These include goal setting, communication, organisation, decision-making, teamwork, conflict resolution and tolerance » (p. 34).

Le Strathcona County Health Center (2002) mentionne que le jeune qui fait de l'exercice régulièrement est sujet à développer une meilleure confiance en soi et ainsi réduire les risques de stress émotionnel qui est responsable de la dépression et/ou de l'anxiété : « Physical activity can reduce emotional stress –which contributes to depression and/or anxiety. Children who exercise can develop increased self-esteem and improve body image » (p. 1). McLaughlin (2000) mentionne que toute forme d'implication physique aide à développer des aptitudes et de la confiance en soi : « Whether they take the form of dance group, sports team or else, after-school programs are activities that help students build skills and confidence » (p. 22). Statistics Canada (2001) abonde dans le même sens : « Children who participate in sports and clubs after school perform better in the classroom and have higher self-esteem and more developed social skills » (p. 1).

Finalement, d'après Statistics Canada (2001), l'implication qu'ont les jeunes dans des activités sportives organisées à un effet direct sur l'estime de soi :

> … 16 per cent of older children who had never or rarely participated in organized sports outside school reported low self-esteem, four time higher than those who played sports and among 12-to 15-year-olds, 42 per cent of those who did not join athletic teams or rarely got involved were unhappy with their look (p. 1).

Malgré le fait que la majorité des recherches que j'aie consultées reconnaissent les compétences sociales transmises par la participation à un sport d'équipe, celles de Holland et Andre (1987) ne sont pas aussi définitives. Ces derniers ne voient pas de liens concluants entre le fait de participer à un sport d'équipe et l'acquis de certaines compétences dites sociales :

> Previously published reviews of research on personality characteristics of athletes and nonathletes have reported that many characteristics such as cooperation, leadership, extroversion, emotional stability, self-confidence and self-discipline do not consistently discriminate athletes from nonathletes groups (p. 441).

De plus, Holland et Andre (1987) apportent un nouvel aspect en différenciant les garçons des filles. Ils font remarquer qu'il y a une différence entre l'apport de la confiance en soi chez les garçons dans la pratique des sports versus ce même apport chez les filles. « For boys, a significant positive relationship existed between extracurricular participation and self-esteem scores. No significant relationship was found for girls » (p. 439). De plus, chez les garçons, être un athlète semble aider à l'estime personnelle : « He reported that male athletes had higher self-worth scores than male nonathletes » (Holland et Andre, p. 439). Sans être le but de cette recherche, il serait important de tenir compte de cette différence entre les garçons et les filles dans d'autres recherches éventuelles.

Un autre facteur dont on doit tenir compte, car il influence grandement le jeune athlète dans son développement, est le degré de participation et d'implication qu'il a dans l'équipe. Ainsi, l'entraîneur, par ses choix personnels et de par le rôle qu'il attribuera à ses joueurs, influencera grandement le destin du jeune athlète. Holland et Andre (1987), qui ont étudié les effets de la participation aux activités sportives parascolaires au secondaire, démontrent que le degré d'implication dans l'équipe influence l'athlète au niveau personnel et social et on constate malheureusement que l'entraîneur peut avoir des effets très négatifs chez l'athlète en-devenir.

> Degree of involvement in athletic activity is correlated with personnality and social variables. Stars were more likely (95%) than starters (91%) or substitutes (80%) to attend college because coaches gave advice about attending college more often to stars (75%) than to starters (48%) or substitutes (26%). Stars perceived their coaches to be a great influence on them more often (79%) than did starter (51%) or substitutes (31%) (p. 444).

Ayant moi-même eu la chance d'avoir d'excellents entraîneurs, j'ai vite compris qu'il fallait donner aux adolescents toute la confiance en eux dont ils avaient besoin. Consciemment, j'évitais toute discrimination en faisant jouer tous les athlètes, dans la mesure du possible, le même nombre de fois. De plus, je me suis toujours efforcé de dire aux jeunes qu'il était possible d'apprendre tant dans la victoire que dans la défaite. De cette façon, ils pouvaient garder leur concentration sur le terrain lorsque l'on tirait de

l'arrière. Dès ce moment, j'utilisais des temps d'arrêts pour leur remonter le moral et pour leur rappeler d'avoir du plaisir! C'est incroyable de voir le nombre d'habiletés apprises qui ressortent des discussions lors d'un temps d'arrêt: s'exprimer de façon concise, écouter, suggérer, résumer, remettre en question, planifier et encourager... tout cela en moins de trente secondes!!! J'ose croire que les sports d'équipe ont aidé ces jeunes à développer plusieurs de ces habiletés.

Toutefois, d'après Schendel, (dans Holland et Andre, 1987) ce ne sont pas tous les athlètes qui ressortent de leur expérience dans les équipes sportives avec les mêmes résultats :

> It has been suggested that the substitutes' lack of athletic achievement may have led to a feeling of frustration that accounted for their lack of growth in dominance and self-acceptance. Taken collectively, these studies suggest that athletes of different ability levels appear to have differing experiences and development associated with sports participation (p. 444).

D'autres facteurs qui semblent importants à considérer dans l'équation sont le nombre d'élèves dans l'école et la pression mise par la direction et les enseignants de faire partie des équipes sportives.

> Participation was more predictive of self-esteem in small schools than in large schools, and small-school students had the greatest variability in self-esteem scores. Students in smaller schools perceived a greater pressure to participate and achieve success in activities and this pressure led to reduced self-esteem and increased alienation (Holland et Andre, 1987, p. 440).

Les écoles, elles, tirent profit de l'implication des élèves dans les différents sports de nombreuses façons :

> … students participation in extracurricular programs like sports serve two important functions for schools : (1) the generation and reinforcement of educational goals via exposure to a network of social relations, serving to attach the student to the school and its norms and (2) the

> facilitation of achieving such goals by empowering students with personal resources, such as interpersonnal skills and self-confidence (Eitle et Eitle, 2002, p. 124).

En résumé, rappelons que la participation aux sports d'équipe développe chez l'élève toutes sortes de qualités: l'autonomie, le sens des responsabilités, l'écoute, l'entraide, l'engagement et la confiance (McLaughlin, 2000; Rocco, 2001; Statistics Canada 2001). Toutes ces qualités forment l'identité du jeune adolescent. Voilà donc l'importance du sport dans la vie des athlètes: une personne fière de son identité! On le constate, l'apport est positif à condition toutefois que toutes les variables aillent dans le même sens. Ainsi, l'apport diminue lorsque les conditions ne sont pas optimales au niveau des entraîneurs, au niveau de la pression à réussir dans les petites écoles ou au niveau de l'implication de l'athlète dans l'équipe par exemple.

2.3 *L'apport social*

L'apport de l'implication de l'élève dans les sports sur son identité est d'autant plus évident au niveau social. Des auteurs tels McLaughlin (2000) et Powell (2002) mentionnent que les activités parascolaires, comme les sports d'équipe, permettent à l'élève de développer des stratégies de travail de groupe et aussi de développer des valeurs sociales. Prenons par exemple le déroulement de mes pratiques de volley-ball. Les bienfaits au niveau social pour les jeunes athlètes sont facilement identifiables. Dans les différentes phases du jeu, l'athlète apprendra à développer des techniques d'observation. Il apprendra à exprimer son point de vue tout en respectant le point de vue des autres.

Van Slambrouck (1999) mentionne que le sport d'équipe permet aux jeunes de bien s'intégrer voire performer dans la société car il y a des liens entre les deux. Il semble que l'athlète peut faire des transferts de connaissance et d'habiletés dans des situations

concrètes d'apprentissage. Selon l'auteur, certains cours offerts à l'école pourraient renforcer les liens entre les sports et le succès dans un travail ultérieur :

> Today's topic at Logan High School is flexibility, and the discussion focuses on how doing things 'outside the norms', such as being open to new ideas or accepting constructive criticism, not only enhances athletic performance but also can set someone apart in a classroom or workplace. The first noticeable feature of the PASS (Promoting Achievement in School through Sports) class is the silence… others are balance, relaxation, power, rhythm, flexibility, instinct and attitude. Typical assignments require students to identify how those qualities apply academically, athletically and personnaly (p. 1).

Selon mon expérience, le point fort des programmes sportifs est que le jeune est impliqué dans des situations réelles d'apprentissage. Une fois que le concept est appris chez l'athlète, il est plus facile pour ce dernier d'effectuer un transfert de connaissances et d'appliquer certaines de ces règles dans sa vie de tous les jours. Je l'ai constaté à plusieurs occasions en salle de classe par leur comportement et lorsque qu'ils s'exprimaient. En plus, je pense qu'il existe une corrélation entre le désir et les efforts que l'athlète doit investir pour être à la hauteur et les caractéristiques nécessaires pour connaître du succès dans la vie.

Voici d'autres exemples dont j'ai été témoin lorsque j'étais entraîneur. Pour n'en nommer que quelques-uns, il y a le travail d'équipe, le respect de l'autorité (l'entraîneur / l'arbitre versus les parents / le patron), le respect des règlements (les lois de la société) et le respect des autres (les coéquipiers / l'adversaire). McLaughlin (2000) va dans le même sens en disant qu'une équipe est en quelque sorte l'extension de la famille. Les membres apprennent à vivre ensemble, ils passent à travers des hauts et des bas et ils en ressortent habituellement plus forts: « And these programs address the many problems kids have in their lives within the context of a very caring, close, family-like community » (p. 22).

De plus, selon Holland et Andre (1987), il semblerait que l'implication dans les activités sportives réduirait les comportements antisociaux, voire, de délinquance: «...participation in athletic activities was significantly related to lower incidence of delinquent acts... because they promote more prosocial behavior » (p. 441). Silliker et Quirk (1997) vont dans le même sens, même si leurs commentaires s'appliquaient au concept plus large des activités parascolaires, en disant : « Extracurricular activity participation has been associated with positive student outcomes including improved social standing among peers and reduced delinquency » (p. 288).

En ce qui a trait à la formation des liens d'amitié, les athlètes auraient un avantage considérable; ils auraient plus d'occasions de voir leurs amis après l'école et leurs liens amicaux seraient plus solides. « Teenagers who were not active said they were less likely to see their friends outside school, and they were more than three times as likely to report difficulties forming friendships » (Statistics Canada, 2001, p. 4). Plus d'une fois mes années d'expérience m'ont témoigné que plusieurs élèves étaient rejetés et n'avaient pas d'amis avant de faire partie de l'équipe sportive. L'équipe est devenue en quelque sorte l'extension de la famille. Cela étant dit, Eckert, (dans Guest et Schneider, 2003), stipule clairement que l'identité des adolescents est influencée par la pression des pairs et par la participation à certaines activités :

> Jocks, instead of being exclusively athletes, are defined as achievers who are likely to excel in the conventional high school social order. In contrast, burnouts are students who reject conventional structure of high school achievement and associate with peers who are identified as nonachievers (p. 92).

Ce qui nous amène maintenant à parler du contexte social. Le contexte social est un exemple que Guest et Schneider (2003) prennent en considération dans leurs recherches.

> For example, in lower-class communities, sports are often understood as equal opportunity venues for achievement and upward mobility. In contrast, in upper-class communities, sports are not generally understood as viable long-term achievement venues but may be valued for other reasons (p. 90).

Selon Coakley (1990, dans Guest et Schneider, 2003), le contexte social peut être vraiment puissant en ce qui concerne la glorification du succès individuel. Selon un sondage mené chez des adultes américains (afro-américains et blancs), 70% étaient d'accord avec l'énoncé suivant : « there are more opportunities in sports than in any other field for the social advancement of blacks and other minorities » (p. 91). Ceci porte à croire que la participation à un sport d'équipe dans l'une ou l'autre des communautés (à "faibles revenus" et "à revenus élevés") apportera des effets positifs chez le jeune. Toutefois, les attentes et la valorisation que l'on fait de l'athlète varieront dépendamment de la communauté et de l'école fréquentée. Nous reparlerons d'ailleurs de la communauté, de l'école et de ses intervenants dans la dernière partie de ce travail.

À ce sujet, il serait intéressant de savoir ce qui influence les athlètes dans leur motivation à faire partie d'une équipe sportive. Personnellement, après avoir été entraîneur d'équipes sportives féminines et masculines pendant 13 ans, je constate une distinction entre les garçons et les filles quant à cette motivation. Par exemple, chez les garçons, on s'engage plus facilement dans une activité de nature compétitive. Le sport: c'est la compétition. Cette "réalité" les conduit à s'entraîner de plus en plus fort pour intégrer les gestes et le comportement attendus. Ils prendront leur réussite en main afin de se dépasser (voire dépasser leurs coéquipiers). Il est intéressant de constater que cette "activité compétitive" vient directement du contexte social. C'est à dire que l'athlète masculin veut se dépasser pour être reconnu par les autres. Donc, le public prend une véritable importance pour l'athlète masculin. C'est à cause du public que les échanges sportifs prennent une signification sociale. J'ose croire que cela est venu d'un modelage de la société!

En ce qui concerne les filles, c'est le contexte socio-personnel qui semble le plus important. Elles sont donc motivées à pratiquer un sport dans le but premier d'être avec leurs amies ou bien de créer des liens d'amitiés :

> For them (girls), peer groups are likely to be particularly important during early adolescence, because they become a

> more prominent context during this stage. The peer group is an important context for the development of adolescent beliefs and behaviors (Ryan, 2001, p. 1135).

Renold (2001) fait aussi mention dans son article que ce n'est pas toujours accepté chez les pairs qu'une fille ressorte de l'équipe par ses grandes habiletés sportives surtout si elle excelle en plus au niveau scolaire : « Rejecting popular peer culture and achieving in high academic terms marked these girls as 'different' and often resulted in teasing and exclusion » (p. 581). Personnellement, j'ai souvent constaté que la jalousie des amies peut influencer le rendement d'une jeune athlète au point qu'elle décide consciemment de moins bien performer afin de ne pas se sentir rejeter par son groupe d'amies. Cela aussi s'explique probablement par leur constitution sociale de la réalité.

Comme le fait si bien remarquer Renold (2001), c'est encore mal vu dans la société de voir les filles gagner. On attribue la victoire et la compétition à une sorte d'agressivité et ceci est réservé aux caractéristiques masculines ou au discours masculin. On ne peut blâmer les filles pour ce comportement car c'est évidemment la société qui entretient ce discours: ce sont les facteurs sociaux qui les ont modelées ainsi. « Consequently, to strive to be "clever" or to confidently present oneself as knowledgeable, was very much a masculine domain » (p. 581). Messner (1992 dans Hanson et Kraus, 1998) abonde dans le même sens en parlant des stéréotypes auxquels les filles doivent faire face :

> In the United States, sports is a social institution constructed by men that reflects traditional male stereotypes of dominance and aggression. Women are typically considered ill equiped to participate in sports, and their participation is viewed as unfeminine and thus undesirable (p. 94).

Je pense cependant qu'avec la couverture médiatique qu'ont eu dernièrement des événements sportifs féminins tels: le soccer, le hockey, le base-ball, on pourrait assister à un changement quant à la motivation qu'ont les filles à pratiquer un sport. Aussi, je crois qu'un changement de mentalité de la société à l'égard de la victoire des équipes féminines est en train de se produire, surtout lorsqu'on assiste à des événements d'envergure tels les Championnats Mondiaux et les Jeux Olympiques.

Somme toute, les recherches démontrent que la participation à un sport d'équipe permet de développer des valeurs sociales, ce qui peut avoir comme résultats de faciliter la formation de liens d'amitiés. Ces valeurs permettent éventuellement aux jeunes de mieux s'intégrer dans la société d'autant plus qu'une telle participation aux sports d'équipe semble réduire les comportements antisociaux et de délinquance. De plus, on peut constater qu'il y a une différence entre les garçons et les filles quant à leur motivation de faire partie des équipes sportives. Cette différence semblerait être attribuable à l'influence de la société. Finalement, le contexte social est un facteur très important qui influence les attentes que l'on a et la valorisation que l'on fait des athlètes féminins et masculins. Il semble que ce contexte social joue un rôle de premier plan quant à la glorification du succès individuel. Ce succès individuel est très souvent obtenu par la participation sportive. Cependant, la société ne voit pas encore d'un bon oeil le succès sportif chez les filles car ce genre de reconnaissance est réservé aux caractéristiques masculines. Enfin, pour cette raison, les filles ont une toute autre motivation pour joindre les équipes sportives: être avec leurs amies!

2.4 *L'apport cognitif*

Cela étant dit, il ne reste qu'un aspect à traiter : l'apport cognitif. Comme on pourra le constater dans les prochains paragraphes, une très grande majorité de chercheurs (Camp, 1990; Holloway, 2000; McLaughlin, 2000; Rocco, 2001) stipulent que les athlètes reçoivent habituellement des moyennes supérieures à ceux qui ne pratiquent pas de sports. Certaines statistiques démontrent bien que les athlètes réussissent mieux à l'école et ont des attentes plus élevées en ce qui concerne leurs résultats scolaires : « Young people who participate in after-schools athletic programs achieve more and hold higher academic expectations » (McLaughlin, 2000, p. 22). Le même auteur ajoute que : « Kids who participate in these programs are 26% more likely to report recognition for good grades and 20% more likely to rate their chances of graduating from high school and going to college as 'very high' » (p. 22).

Selon Holloway (2000), il semble y avoir un lien entre la participation aux activités parascolaires et le succès scolaire :

> Evidently, participation in extracurricular activities, even those not obviously associated with academic achievement, leads to increased commitment to school and school values, which leads indirectly to increased academic success (p. 87).

Eidsmoe (1968, dans Silliker et Quirk, 1997) ajoute : « …athletes had higher grade point average (GPA) than the overall class average » (p. 288). Rocco (2001) renchérit en affirmant : « There are numerous studies that show that students who participate in student activities usually have better grades, better attendance, and are more successful in later life than those students who do not participate » (p. 34).

Toutefois, ces recherches ont subi plusieurs critiques. Une étude dont parle Holland et Andre (1987, dans Silliker et Quirk, 1997) mentionne certaines faiblesses dans leur révision de ces recherches : « They warned of the potential bias of self-selection on results and enumerated several confounding variables that might interact with extracurricular activity participation and various outcome measures » (p. 289). Ils ont aussi découvert dans leur recherche que certains athlètes peuvent avoir des résultats scolaires inférieurs à ceux qui ne pratiquent pas de sport : «…males whose only extracurricular activities are athletics tend to have lower scores than do nonathletes » (p. 439). Par contre, selon les mêmes auteurs, certaines variables peuvent influencer les résultats : « The difference (GPA) between athletes and nonathletes was reduced considerably when the groups were matched on four relevant factors : father's occupation, IQ, curriculum, and previous GPA » (p. 442). Enfin, d'autres recherches comme celle de Stegman (2000) disent qu'il a été impossible de trouver un lien significatif entre la moyenne scolaire et l'implication dans une discipline sportive.

On se doit ici de se demander comment se sentent les athlètes vis-à-vis leurs résultats scolaires. Peltier et Laden (1999) mentionnent qu'il y a une certaine pression sur les athlètes car ils sont connus et ils ne passent pas inaperçus. Par exemple, il dit : «…

student athletes live in a 'fishbowl' where their behavior is constantly scrutinized both in and off the field or court » (p. 235). On pourrait donc croire que les athlètes sont soumis à une pression qui n'existe peut-être pas chez leurs pairs afin d'avoir du succès dans leurs études.

C'est vrai qu'il n'y a pas que les résultats scolaires qui soient importants mais plusieurs auteurs font la relation entre les notes obtenues et la confiance qu'a l'élève envers lui-même. On peut y voir les effets à plus long terme : « The results suggested that athletes were significantly more likely than are nonathletes to actually complete their bachelor's degree and to have significantly more positive social self-esteem nine years after initial enrollment in college » (Peltier et Laden, 1999, p. 236).

Une autre variable influençant les résultats scolaires est le capital social. Ce dernier vaut sont pesant d'or selon plusieurs recherches. Le capital social étant défini par Portes (1998 dans Broh, 2002) comme étant : « Social capital is generally recognized as the ability to accrue benefits through membership in social networks » (p. 72). Coleman (1988 dans Broh, 2002) insiste pour dire que la famille est l'influence primaire du capital social et qu'elle joue un rôle vital dans le succès scolaire des élèves : « the family is a primary site of social capital. … children whose parents are well educated and actively involved in their children's lives have greater success in school » (p. 72).

Ceci étant dit, l'implication qu'auront les parents dans la vie de leur enfant influencera en grande partie la réussite de ce dernier. Si les parents valorisent le sport parallèlement à la réussite scolaire, il n'y a aucun doute que les chances de bien performer dans ces deux domaines sont accentuées. Toutefois la famille, quoi que très importante, n'est pas le seul élément du capital social; la relation qu'a l'athlète avec l'administration de son école, ses enseignants et surtout son entraîneur, font elles aussi partie du capital social du jeune, et par conséquent, influencent aussi la réussite scolaire de ce dernier.

Aussi, d'autres points positifs dans la pratique d'un sport seraient importants à mentionner. Il semble que l'appartenance à l'équipe et la fierté d'en faire partie seraient

une source de motivation pour les élèves et ainsi, ils auraient tendance à demeurer à l'école.

> … the shift from middle school to high school represents a developmental transition. Extracurricular involvement, particularly for persons at risk for dropout, may be one component of that transition that could help shift the balance toward greater engagement in school (Mahoney et Cairns 1997, p. 248).

Holloway (2000) renchérit en disant : « Athletic participation reduces the probability of school dropouts by approximately 40 percent" (p. 87).

Il n'est alors pas très surprenant de constater que certaines écoles utilisent les sports afin d'augmenter les résultats scolaires des élèves : « Other regions regard sports in an entirely different light : as an effective path direct to academic excellence » (Van Slambrouck, 1999, p. 1). Spécifiquement, la pratique des sports pourrait donner des habitudes de travail qui seraient applicable et transférable dans le domaine scolaire. « … students can readily see at work in sports, like balance, concentration, and attitude, and demonstrate how they apply equally to success in the study of algebra and biology, for instance » (Van Slambrouck, 1999, p. 2). Cependant, les auteurs ne sont pas tous d'accord pour donner tant de crédit à la pratique des sports :

> Researchers have speculated for decades about the potential benefits of participation (in sports), but little empirical evidence exists. Furthermore, the evidence that does exist is largely indirect and inconclusive (Broh, 2002, p. 71).

Plus intéressant encore est le fait que Broh (2002) apporte l'argument que pour chacune des études faites précédemment, les auteurs avaient leurs propres idées de ce qu'était "la participation sportive" et il ne semblerait pas y avoir de définition claire. La question se pose : est-ce que l'on peut dire que la participation à n'importe lequel type de sport d'équipe augmente la réussite scolaire? À titre d'exemple, l'auteur dans ses recherches, fait remarquer qu'il y a une différence entre les intra-muros, les sports pratiqués contre d'autres écoles et ceux pratiqués dans la communauté : « Participation in interscholastic

sports has different consequences for students' achievement than has participation in intramural sports or cheerleading » (p. 70).

L'implication dans différents types de sports d'équipe et dans différentes circonstances pourrait donc avoir des effets variés sur la réussite scolaire! Tout compte fait, les chercheurs semblent s'entendre sur l'idée que ce genre de participation a des effets très bénéfiques sur l'élève en général. Même Broh (2002), qui tente de prouver que les recherches précédentes étaient biaisées à plusieurs points de vue reconnaît une certaine association de la pratique d'un sport à la réussite scolaire : « Results from nationally representative, longitudinal studies have indicated that sports participation increases students' academic self-concept, locus of control, and work ethic » (p. 71).

Malgré le fait que certains chercheurs ne voient pas de liens immédiats entre la réussite scolaire et l'implication dans les sports, on ne peut cependant ignorer que plusieurs autres recherches (Broh, 2002; Camp, 1990; Holloway, 2000; Silliker et Quirk, 1997) concluent que la participation aux sports mène à la réussite scolaire. Holloway (2000) résume bien cette idée en disant : «… research suggests that extracurricular activities (including sports) provide all students – including at-risk and gifted students – an academic safety net » (p. 88). L'implication dans les sports, si elle n'est pas le résultat de meilleure performance scolaire, ne semble donc pas influencer de façon négative cette réussite scolaire.

Maintenant, est-il possible de déterminer comment cette réussite scolaire influence l'identité de l'élève? Selon mes expériences, il y a un lien étroit entre ces deux facteurs. Cela va de soi, la valorisation que fait l'école et la communauté des activités parascolaires comme les sports d'équipe influencera la clientèle estudiantine.

> The school and community contexts in which extracurricular activities take place are likely to influence the perceived nature and value of extracurricular activities among students (Holland et Andre, 1987, p. 445).

Il est alors plus évident dans mon école que l'adolescent qui réussit aussi bien au niveau des études qu'au niveau sportif soit fier de lui car nous faisons une grande promotion de ces réussites. Cette fierté lui donnera de la confiance. Il affichera probablement une identité positive de lui-même et de cette façon, l'image projetée chez ses pairs sera celle d'une haute estime personnelle : « In schools in which athletes were highly rewarded and valued, the relationship between activity participation and increased educational aspiration was strong » (Holland et Andre, 1987, p. 442).

Tout compte fait, dans cette recherche, une question se pose : sait-on vraiment si l'implication dans les sports aide les jeunes à réussir mieux à l'école ou bien s'ils s'impliquent dans les sports car ils sont de meilleurs élèves? Ceci est, je l'admets, une question pouvant être très difficile à répondre mais, en même temps, qui mérite une certaine réflexion. Un fait intéressant que j'aie remarqué est que le sport permet à quelques élèves qui ne sont pas forts au niveau scolaire d'être finalement reconnus lorsqu'ils sont sur le terrain! L'envers de la médaille serait de voir comment se sentent les élèves qui n'entrent pas dans l'une ou l'autre des catégories. C'est à dire, ceux qui ne font pas partie d'aucune équipe sportive et qui, en regardant leurs résultats scolaires, ne réussissent pas très bien. Se sentent-ils à l'écart, frustrés ou peut-être même aliénés? Ceci pourrait éventuellement devenir le sujet d'une recherche!

Finalement, cette recension des écrits nous a suggéré que la participation dans les équipes de sport à un effet sur le développement physique, personnel, social et cognitif de l'élève. En conséquence, les trois hypothèses suivantes ont été formulées pour guider cette recherche:

H1 : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école en bénéficient au niveau physique.

H2 : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école acquièrent des valeurs qui leurs permettent de grandir en tant qu'individu et dans la société.

H3 : La participation des élèves aux sports d'équipe à l'école favorise la réussite scolaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le but de ce projet de nature qualitative et descriptive est de faire la collecte et l'analyse d'informations pour nous aider à mieux comprendre les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire. La collecte des informations s'est faite par des entrevues semi-structurées.

3.1 *Description de l'instrument pour la collecte des données*

En ce qui concerne les entrevues, j'ai concentré mes questions semi-ouvertes autour de trois grandes catégories d'effets ou de bénéfices de la participation et de l'implication de l'élève dans les sports d'équipe, notamment au niveau physique, personnel et social, et cognitif. Un total de 18 questions a été posées aux sujets lors d'une entrevue qui a durée environ soixante minutes. Les mêmes questions ont été posées à tous les participants. Le tout s'est déroulé à la bibliothèque d'une école, un endroit calme où les risque de se faire déranger étaient moindres. Ce lieu favorable a beaucoup aidé au bon déroulement des entretiens.

La première question posée aux sujets était une question générale qui avait comme but de les laisser expliquer les raisons pour lesquelles ils avaient décidé de faire partie d'une équipe sportive à l'école. Quatre questions visaient à découvrir, de la part des sujets, ce qu'ils percevaient comme étant les bénéfices de la participation à un sport d'équipe sur leur développement physique. Ces questions ont été suivies par six autres qui portaient sur leur vision de l'impact que pouvait avoir leur participation à un sport d'équipe sur leur développement personnel et social. Enfin, le but des cinq dernières questions étaient de découvrir, du point de vue des sujets, l'impact de leur participation sur leur rendement scolaire. En guise de conclusion à la rencontre, deux questions ont été posées aux participants. La première question visait à savoir si les sujets continuaient à s'impliquer dans les sports depuis qu'ils avaient quitté l'école secondaire et la dernière avait comme

but de savoir s'ils étaient d'accord avec les conclusions de certaines recherches qui disent que les sports distraient les adolescents et que ceci les empêchent de bien performer intellectuellement. Le questionnaire se retrouve à ***l'annexe* A**.

3.2 *Description des sujets et processus de sélection*

J'ai interviewé quatre personnes de 18 ans, je n'avais donc pas besoin de l'approbation des parents ou d'un conseil scolaire puisqu'ils avaient déjà complété leurs études secondaires. Ces quatre étudiants (deux garçons et deux filles) sont des élèves à qui j'ai enseigné dans le passé et que j'aie pu retracer afin de les inviter à participer à ce projet. Ils ont tous les quatre fait partie d'une équipe sportive à notre école. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle je les ai approchés. Ils sont maintenant étudiants à la University of Alberta.

3.3 *Démarche de la recherche*

Avant d'entreprendre les entrevues, ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean. Premièrement, j'ai rejoint les quatre sujets par téléphone leur expliquant le but de mon projet (voir ***annexe B***) et ils ont consenti à me rencontrer. Par l'entremise de la lettre de consentement (voir l'***annexe C***), ces derniers ont été avisés de la nature de la recherche et ils savaient que cette recherche ne présentait aucun risque pour les participants. Ils étaient en mesure de se retirer du projet en tout temps et ils comprenaient que leur anonymat serait respecté (utilisation de code lors de la transcription des entrevues et utilisation de nom fictif dans le rapport écrit). Avec leur permission, j'ai utilisé un magnétophone lors des entrevues, en plus de prendre des notes descriptives. Je leurs ai rappelé que tout ce qu'ils disaient demeurerait confidentiel. La vie privée de tous doit être respectée et ils devaient se sentir en confiance lors des entrevues. Les données de la recherche ont été gardées sous clef. Tous les documents écrits et audio ont été détruit à la fin de la recherche. Un compte rendu de la recherche a été présenté aux participants pour leur vérification des données et de mes interprétations à leur égard.

Afin d'éviter toute forme de biais pendant les entrevues, je me suis assuré de trouver un endroit où les répondants se sentaient à l'aise. Afin de briser la glace, une petite introduction m'a permis de m'informer de leur vécu, de leur famille ainsi que des sujets d'actualités qui les intéressaient. Je me suis ensuite assuré de poser des questions claires et sans pièges en leur rappelant que ce qui m'intéressait était leur point de vue à propos d'un sujet précis. Tout au long de mes entrevues, j'ai tenté de demeurer le plus neutre possible dans mon comportement verbal et non-verbal.

Grâce à cela, c'est une relation où existait un climat d'amitié et de respect qui s'est établie entre les sujets et moi lors des entrevues. Ceci est essentiel dans la mesure où le chercheur désire obtenir la plus grande objectivité de la part des interviewés.

3.4 *Analyse et traitements des données, et leurs interprétations*

Afin de concrétiser ce projet de recherche, j'ai effectué quatre entrevues auprès d'anciens élèves-athlètes. Ces entrevues ont été enregistrées sur cassette et ensuite, j'ai dû noter mot à mot ce que j'avais enregistré. Les données recueillies lors des entretiens ont été transcrites dans les plus brefs délais alors que l'information était toute récente. À la fin des entrevues, toutes les informations amassées ont été classées selon trois catégories principales, soit : 1- le développement physique, 2- le développement personnel et social et 3- la réussite scolaire; le but de cette classification étant d'établir des liens entre les divers éléments.

À la suite des entrevues, j'ai rédigé des notes de champ pendant que les informations étaient fraîches et que j'avais encore en tête certains éléments que je n'avais pas notés lors des entrevues. Ces notes descriptives ont été utilisées pour laisser transparaître certains détails émotifs, un langage non-verbal ou tout autre chose qu'une cassette ne peut laisser voir. Elles m'ont aidé à mettre “de la peau sur le squelette”.

Afin d'assurer la crédibilité des données j'ai fait vérifier mes interprétations par les sujets. Il fut important de faire ce processus afin que l'interviewé puisse ajouter ou enlever de

l'information et aussi, pour qu'il puisse commenter et/ou clarifier des points soulevés. De plus, il m'a été possible de leur demander un complément d'informations si nécessaire.

De toute évidence, étant donné la nature de ma recherche (qualitative) et le fait d'être en présence de sujets humains, il est possible que certaines informations obtenues n'aient pas été retenues. Ce fut le cas lorsqu'elles n'entraient pas dans les trois catégories principales ou qu'elles ne semblaient pas être reliées à la littérature. Il est vrai que ce genre d'informations aurait pu apporter une nouvelle dimension à ma recherche, dans ce cas, je m'en suis inspiré. Sinon, cela pourra devenir le sujet de recherches éventuelles. Cependant, en ce qui me concerne, je me suis posé la question à savoir si ces informations contribuaient à répondre à ma question de recherche afin de les considérer.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats d'une analyse des données recueillies auprès de quatre sujets qui ont participé à cette recherche. Ces quatre personnes, dont le nom a été changé, sont : Amanda, Christine, Robert et Alain. Mentionnons que les quatre personnes interviewées, afin de me permettre de découvrir les effets de leur participation à un sport d'équipe lors de leur études secondaires sur leur développement physique, personnel, social et cognitif, ont tous été impliquées dans les sports d'équipe de leur école car elles ont été approchées par des entraîneurs. Elles admettent avoir toujours eu un intérêt pour les sports d'équipe mais l'élément déclencheur fut, pour tous, la suggestion de l'entraîneur à se présenter aux essais. Les résultats de cette recherche sont présentés à partir des trois hypothèses qui ont guidées cette dernière.

4.1 *L'influence au niveau physique*

L'hypothèse que nous tenons à confirmer dans cette section est la suivante : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école en bénéficient au niveau physique. En ce qui a trait à l'influence au niveau physique de pratiquer un sport, tous ont reconnu sans hésiter qu'un des avantages est de garder la forme. Amanda et Christine ont mentionné que maintenant qu'elles pratiquent moins de sport, elles sont souvent essoufflées au moindre effort physique : « Je monte les escaliers pour me rendre à un cours et je suis à bout de souffle, ce n'était pas comme cela avant! » (Christine). Et Amanda ajoute que lorsqu'elle pratiquait régulièrement un sport, il était beaucoup plus facile de courir et de faire toutes sortes d'activités sans être essoufflée.

De leur côté, Alain et Robert sont encore tous les deux impliqués activement dans les sports. Alain se considère en bien meilleure forme physique que ceux qui ne font pas de sport et il est convaincu qu'il est moins malade que ces derniers : « Moi là, je vois que j'ai pas souvent la grippe si je me compare à d'autres dans mes classes qui ne font pas de

sport. C'est parce que je suis en bien meilleure santé! » Robert lui, peut voir une très grande différence quant à sa santé physique entre le début et la fin de la saison : «… à la fin de la saison je suis plus rapide, mes muscles sont plus développés et je me sens bien car j'ai fais quelque chose de bon avec mon corps. » Les deux jeunes athlètes ont aussi mentionné que le fait de se sentir en bonne forme physique leur permettait d'entreprendre d'autres sports d'équipes avec plus de confiance : « Lorsque je me sens "top-shape", j'ai beaucoup de confiance lorsque je veux faire des activités comme l'athlétisme contre d'autres écoles ou bien faire partie des équipes de ma communauté » (Alain).

Concernant leur état physique après la pratique d'un sport, Robert et Christine ont dit qu'ils se sentaient fatigués mais que c'était en quelque sorte une bonne fatigue. Ceci ne les empêchait pas de s'adonner à d'autres activités après les pratiques : « …on travaille vraiment fort et on sue en masse mais je me sens tellement bien après, c'est comme si que j'avais plus d'énergie… après un bon repas though » (Robert). Christine dit que : « …c'est vrai que c'est épuisant physiquement mais ça ne m'a jamais empêché de planifier des sorties avec mes amies… comme aller aux movies. » Enfin, ils ont tous les quatre terminé en insistant sur le fait qu'après la pratique d'un sport, ils dormaient beaucoup mieux et que leur sommeil était très réparateur!

En ce qui a trait à l'alimentation, Amanda, Christine, Alain et Robert reconnaissent qu'ils se sont familiarisés avec le guide alimentaire canadien en classe et que de boire beaucoup d'eau avant, pendant et après les pratiques faisait partie de leurs habitudes. Tous les quatre possédaient déjà de bonnes connaissances à propos de ce qu'ils devaient manger pour être plus performants : « … je faisais attention à ce que je mangeais. Si tu t'entraînes pendant deux heures, pourquoi est-ce que tu arriverais chez vous et mangerais un gros morceau de gâteau au chocolat? Ça fait pas de sens vraiment! » (Alain).

Finalement, le fait de participer à un sport semble en avoir influencé plusieurs en ce qui concerne l'habitude de fumer. Pour Christine, son groupe d'amies comprenait quelques fumeuses mais elle ne voyait aucun avantage de commencer : « bottom line, it's not good for you!… en plus que les entraîneurs décourageaient cette habitude. » Quant à Amanda,

elle est certaine que si elle ne fume pas aujourd'hui, c'est parce qu'elle était trop impliquée dans les sports : « À cause que les années à l'école secondaire sont les années où l'on se fait le plus influencer pour fumer, moi je n'y ai pas été exposée autant… j'étais dans le gym! » Robert partage cette idée dans son entrevue et il met l'importance sur la culture de la 'gang'. « Avec un groupe d'amis qui est plus avec les sports, fumer ça nous intéresse pas: it's non-sense! C'est peut-être pour ça que ceux qui ne sont pas dans les équipes fument… ben ça se peut qu'il soit dans la mauvaise gang pis qu'ils fument. » Alain, quant à lui, exprime presque la même chose que Robert mais il parle aussi à propos de la consommation d'alcool : « Je faisais attention… spécialement si je jouais le lendemain matin à 9h00. Premièrement, je rentrais toujours avant minuit et je ne buvais (alcool) jamais. Tous les joueurs étaient comme ça. On savait qu'il fallait être là pour l'équipe! »

Somme toute, les quatre personnes interviewées semblent reconnaître les bienfaits de la pratique d'un sport dans leur développement physique. Ils ont tous insisté sur le fait que la pratique d'un sport permet de garder la forme et ils reconnaissent le fait qu'ils dormaient mieux après une pratique ou un match. Il ne faut pas oublier que ceci les a éloignés de mauvaises habitudes comme de fumer la cigarette.

4.2 *L'influence au niveau personnel et social*

L'hypothèse que nous tenons à confirmer dans cette deuxième section est la suivante : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école acquièrent des valeurs qui leurs permettent de grandir en tant qu'individu et dans la société. Les quatre jeunes adultes interviewés ont identifié plusieurs différentes raisons pour lesquelles ils aimaient être athlètes à l'école. Parmi ces raisons, les liens d'amitiés, la fierté d'appartenir au groupe et la satisfaction personnelle étaient très importants. Ils mentionnent également que leurs pairs, leurs entraîneurs et les valeurs de la vie en société ont eu un impact sur leur amour pour le sport.

En tant qu'athlète, ces adolescents ont eu l'occasion de former de réels liens d'amitiés. Le fait d'être avec leurs compères et d'avoir l'opportunité de se faire de nouveaux amis a été relevé autant par les garçons que par les filles interviewés : « J'aimais rencontrer beaucoup de gens dans les tournois. Il y en avait que je connaissais et d'autres pas mais ce n'était pas grave… tout le monde se parlait » (Christine). « J'aimais l'esprit d'équipe et faire des ami(e)s entre les gars et les filles car les deux équipes de l'école (masculine et féminine) étaient souvent dans les mêmes tournois » (Alain). Robert met l'accent sur des liens d'amitiés durables : « Il y a de mes amis aujourd'hui que j'ai rencontré dans différents tournois… on est toujours ensemble maintenant. En plus, quand j'y pense, j'ai rencontré ma 'girlfriend' grâce à un gars que j'ai connu il y a deux ans dans un tournoi! » Amanda, qui est plutôt réservée ajoute : « Je ne suis pas le genre de fille à approcher les autres la première mais les sports m'ont permis de rencontrer de nouvelles personnes même si je suis gênée. »

Aussi, ils ont tous les quatre fait référence à la fierté de faire partie d'un groupe distinct et d'avoir la chance et l'honneur de représenter leur école : « Lorsque tu fais partie des sports à l'école, tu es dans le 'year book' et c'est le fun d'avoir l'impression de contribuer au succès de l'école » (Alain). « J'aimais beaucoup faire partie des équipes à l'école car je ressentais un sentiment d'appartenance… surtout lorsqu'on avait nos 'home games', tout le monde était habillé de la même façon et tout le monde nous encourageait! » (Christine). « Les équipes étaient toujours encouragées par les profs… les gens de l'école savaient lorsqu'il y avait un jeu : c'était annoncé partout! …j'étais vraiment fière de porter le chandail de l'équipe car ça montrait que j'avais réussi à me rendre à ce point » (Amanda). « Quand tu vois toutes les personnes qui sont venues pour te voir jouer, c'est spécial! Surtout quand on gagne et que c'est annoncé à l'école… il y a de quoi être fier! » (Robert).

Lorsque je leur ai demandé de me parler de ce que les sports leur procuraient à un niveau plus personnel, voici ce que m'a répondu Christine : « Les sports me servent d'évasion. Ça me permet de penser à autre chose et de mettre mon focus ailleurs… pas juste sur mes examens. En plus, c'est bon pour combattre le stress. It's like… you have an outlet to

release all that negative energy! » Amanda va dans le même sens mais elle ajoute : « …je veux me sentir encore comme quand je faisais des sports compétitifs…it was like 'nothing can touch me' je suis dans mon monde! » En ce qui concerne Robert et Alain, ils ont plutôt parlé de leur rôle de leader au sein de l'équipe et de la satisfaction personnelle qu'ils en retirent. Robert parle de leadership en disant: « Je pense que j'avais le respect des autres joueurs car j'avais plus d'expérience et j'acceptais cela car 'they look up to you' et tu ne veux pas les décevoir. » Alain ajoute : « Je suis fier de moi car j'ai 'leave my mark'. J'ai gagné quelques 'awards' et personnellement ça me fait sentir bien. »

Pour les athlètes, la perception des pairs entrait également en jeu. À savoir ce que pensaient les autres élèves de l'école de ceux et de celles qui faisaient partie des équipes sportives, Christine a répondu :

> Il y a des filles qui sont jalouses mais vraiment, toutes mes amies étaient contentes pour moi lorsque je faisais les équipes. …mais en général, ça sépare les gens. Les 'nerds' ici, les 'jocks' d'un côté, les 'drugies' de l'autre… je n'aime pas dire cela mais c'est vrai! En tout cas, ça m'a permis… 'to hang around with the right crowd'.

Les trois autres interviewés ont dit qu'ils ne s'occupaient pas trop de ce que les autres pensaient mais ils ont reconnu qu'il existait une certaine jalousie chez une minorité d'élèves car la promotion des sports était grande à leur école. Toutefois, la majorité des élèves encourageaient les athlètes; même que certains partisans allaient jusqu'à se peindre le visage, fabriquer des affiches et animer la foule enthousiaste.

En ce qui concerne le rôle qu'ont joué les entraîneurs dans leur développement personnel et social, Amanda reconnaît que ses entraîneurs lui ont enseigné à toujours donner son plein potentiel, mais ils ont surtout mis l'accent sur le fait d'avoir du plaisir. Elle dit aussi : « mes entraîneurs avaient un meilleur comportement que certains de d'autres équipes. Ils ont été de bons 'role models'. Ils ont tous parlé de 'code of conduct' et de respect des opposants. » Christine donne beaucoup de crédit à ses entraîneurs. « Tout ce que j'ai accompli dans les sports est à cause de mes entraîneurs. Ils m'ont donné la

confiance en moi dont j'avais besoin pour entreprendre n'importe quoi dans la vie et surtout 'to improve everything I have started'. » Alain parle plutôt de justice et de relation personnelle : « … ils prenaient (les entraîneurs) des décisions pour le bien de l'équipe. Même quand c'était difficile…ils étaient justes. On avait aussi la chance de les connaître à un niveau plus personnel, ça donnait un sens d'unité, d'amitié et de respect. » Et Robert quant à lui, insiste sur le fait que ses entraîneurs lui ont donné des valeurs importantes de la vie. « Leur amour pour le sport était communicatif… ils étaient des modèles à suivre, des éducateurs qui nous aimaient vraiment comme leurs enfants. Ils nous transmettaient de bonnes valeurs. Je ne serais pas le même sans cet entraîneur. »

Finalement, les quatre interviewés ont tous été d'accord pour conclure qu'il y a des liens entre la pratique d'un sport d'équipe et la vie en société : « Dans une équipe, tu travailles avec différentes personnes et c'est comme ça dans le monde du travail. Dans un emploi que j'ai eu, le gérant faisait toujours référence à l'équipe: faire tout ensemble pour avoir terminé à temps » (Christine). « Ce que j'ai appris en jouant les sports m'a influencé dans mon comportement. J'ai appris à être plus tolérant et à aider ceux qui avaient de la difficulté. On devient plus respectueux de l'autorité aussi: les entraîneurs, les arbitres… » (Amanda). « Quand tu joues un sport et que tu donnes ton 110% chaque pratique et chaque jeu, ça paie! Alors tu fais cela à l'école, dans ta famille, avec tes ami(e)s… tu vois les résultats et ça t'influence à toujours tout donner dans ce que tu fais » (Alain). « Dans une équipe, il y a des gens qui dépendent de toi et dans ta famille aussi. Souvent on dit qu'une équipe est comme une famille » (Robert). Les comportements acquis lors de la pratique d'un sport d'équipe sont donc un reflet des comportements désirés d'un membre actif de la société.

Pendant l'entrevue, Christine a vraiment élaboré sur le fait que les sports d'équipe ont changé la personne qu'elle est devenue :

> … les sports m'ont vraiment changée. Premièrement, 'I was failing' et je n'étais vraiment pas motivée. J'avais seulement une amie et on était très proche. Après que je sois impliquée dans les sports, ça m'a ouvert les yeux… en un sens qu'il y a tellement de personnes différentes dans le

> monde que je dois connaître… j'ai eu plein d'ami(e)s. Aussi, les sports m'ont développée dans un sens que je suis plus respectueuse des autres que j'étais avant.

En conclusion, on peut dire que ces athlètes ont beaucoup aimé leurs expériences sportives. Ils reconnaissent avoir joué un certain rôle dans leur équipe et ils ont admis que la pratique d'un sport d'équipe leur avait rapporté beaucoup de positif à plusieurs points de vue. Bref, on peut dire que les quatre personnes interviewées ont grandi aux niveaux personnel et social à travers leur programme sportif et que dans l'ensemble, ce fut une très bonne expérience pour eux.

4.3 *L'influence au niveau cognitif*

L'hypothèse que nous tenons à confirmer dans cette dernière section est la suivante : La participation des élèves aux sports d'équipe à l'école favorise la réussite scolaire. Dans une société la course contre la montre s'impose malgré nous, il est important de trouver un équilibre entre le sport et les études. Il semblerait que la pratique d'un sport aide maintenir et parfois même à rehausser les moyennes scolaires.

J'ai donc demandé aux quatre participants de me parler de l'influence qu'a eu la pratique d'un sport d'équipe sur leur réussite scolaire. Ils ont tous, sans exception, insisté sur le fait qu'ils devaient maintenir une bonne moyenne dans leurs cours s'ils voulaient continuer à faire partie des équipes sportives car c'était une politique de l'école. En plus de cela, Christine a ajouté que ce n'était pas un choix de bien réussir : « Les écoles que j'ai fréquentées étaient très académiques alors je devais balancer les deux (sport et moyenne de cours) pour rester dans l'équipe. Ce n'était pas une question! En plus, nos entraîneurs respectaient le fait que nos études venaient avant le sport. » Amanda quant à elle, a plutôt mis l'accent sur le fait que ses entraîneurs étaient souvent des enseignants. « À cause que mes 'coach' étaient souvent mes profs, je pense que je voulais réussir… je ne voulais pas les décevoir. Mais j'ai toujours eu à cœur ma réussite scolaire… j'étais personnellement assez motivée. » Robert lui, met l'accent sur le privilège de faire partie d'une équipe : «… c'est important de performer à l'école pour performer dans les sports.

Pas juste parce que les parents ou les profs disent ça… mais toi-même tu dois faire bon à l'école car la récompense est de faire partie de l'équipe. C'est un privilège d'être dans l'équipe et de représenter l'école. » Finalement Alain ajoute :

> Si tu réussis à balancer ta vie scolaire et les sports, c'est ça l'important. En plus, avec les sports, je pouvais mieux me concentrer quand c'était le temps de penser aux études; j'avais eu un bon divertissement. J'aimais être à l'école et les sports m'ont définitivement donné le goût et le divertissement pour aller plus loin dans mes études.

À la fin de l'entrevue, j'ai pris la liberté de demander aux participants s'ils étaient d'accord avec les conclusions de certaines recherches qui disent que les sports distraient les adolescents et que ceci les empêchent de bien performer au niveau de leurs résultats scolaires. Ils ont tous mentionné que, selon eux, les sports n'étaient pas la raison pour laquelle certains élèves ne réussissaient pas bien à l'école. Certains (Christine et Alain) avouent que ça prend de leur temps mais qu'il était possible de bien balancer le tout. Tous deux affirment aussi que cette habileté à ajuster leur horaire est très utile présentement car ils doivent concilier leurs études universitaires et leur travail. Amanda ajoute à ce sujet en disant :

> Je ne suis pas d'accord avec ces recherches. Je trouve qu'avec les sports mon cerveau est toujours en train d'agir et de fonctionner. Je pense et je formule des idées et des situations toujours. Je pense que je peux mieux performer à l'école à cause que j'utilise différentes parties de mon cerveau que le sport m'a exigé à faire. Je ne sais pas s'il y a une relation mais c'est mon impression.

Bref, il est important de conclure que la pratique d'un sport a également une influence sur les athlète au niveau de leur réussite scolaire. Les quatre personnes interviewées admettent que la discipline et la détermination acquise lors de la pratique d'un sport d'équipe se transposaient naturellement dans leur cheminement scolaire. C'est à dire qu'ils cherchaient à réussir au niveau de leurs études comme ils le faisaient avec leur équipe sportive. Voilà donc une influence très positive qu'apporte le sport à la vie d'une personne.

CHAPITRE V

CONCLUSION

5.1 *Discussion, réflexion et recommandations*

Malgré le fait que seulement quatre sujets ont participé à cette recherche dont l'objet était de décrire les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire, on constate que les résultats de cette recherche sont semblables à ceux des autres chercheurs. En général, la participation à un sport d'équipe a des effets positifs sur le développement physique des jeunes ainsi que sur le développement personnel et social, et sur leur perception de leur réussite scolaire.

Il semblerait que la grande majorité des recherches supportent ***l'hypothèse 1*** : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école en bénéficient au niveau physique :

> Comme l'exercice améliore la circulation et accroît l'oxygénation, il vous donnera un sentiment de bien-être et contribuera à réduire votre stress et votre anxiété. En faisant de l'exercice régulier, vous trouverez peut-être même que vous dormez mieux et que vous êtes plus alerte, voire même impatient de commencer une autre journée (Pause santé, 2004, p. 6).

De plus, lors de mes entrevues, cette hypothèse a certainement été confirmée. Les quatre personnes interviewées certifient que la pratique du sport leur a permis de garder la forme, de maintenir une saine alimentation et d'éviter certaines tentations endommageables telles la cigarettes et l'alcool. « Les enfants et les jeunes qui font de l'activité physique régulière sont moins susceptibles de fumer ou de consommer de l'alcool et de la drogue » (Stephens et Craig, 1990). Il semble donc évident que la participation aux sports d'équipe enrichit le bien-être physique d'une personnne. Malheureusement, les statistiques de l'Institut canadien de l'information sur la santé (2004) démontrent que les jeunes en font de moins en moins :

> En 1998, les Canadiens âgés de 15 ans et plus ont passé, en moyenne, 15 heures par semaine à regarder la télévision,

> comparativement à seulement sept heures par semaine à faire des loisirs demandant une certaine activité physique. Chez les enfants canadiens, le temps consacré aux jeux vidéo figure parmi les ratios les plus élevés au monde. Aussi, en 1998, moins de 37 % des jeunes âgés entre 5 et 18 ans marchaient pour se rendre à l'école. (p. 3)

Finalement, c'est avec beaucoup de joie que je lisais dernièrement l'annonce du Ministre de l'Éducation de l'Alberta, Dr. Lyle Oberg, qu'un minimum de trente minutes d'activité physique deviendra obligatoire dans les écoles albertaine en septembre 2005. En août 2003, l'Honorable Lyle Oberg a annoncé qu'un programme d'activité physique quotidienne serait mis en œuvre dans toutes les écoles de l'Alberta dans le cadre d'une initiative appelée « Activité physique quotidienne » (APQ). Cette initiative a pour but d'optimiser la quantité d'activité chez les élèves et ce, afin de contrer le taux d'obésité croissant et les maladies chroniques découlant de l'inactivité physique. Un minimum de 30 minutes d'activité physique chaque jour… deviendra obligatoire dans les écoles albertaines en septembre 2005 (Alberta Learning).

L'hypothèse 2 : Les élèves qui participent aux sports d'équipe à l'école acquièrent des valeurs qui leurs permettent de grandir en tant qu'individu et dans la société, semble aussi être appuyée par plusieurs recherches. On y mentionne entre autres que les sports aident à réduire le stress et l'anxiété en plus d'augmenter l'estime de soi :

> L'activité physique joue un rôle important en ce sens qu'elle aide à réduire l'anxiété, la dépression et la tension, en plus d'avoir des effets favorables sur l'état émotif des jeunes et des moins jeunes. Par ailleurs, chez les enfants, l'activité physique se traduit par une meilleure estime de soi et par une sensation de compétence physique, deux éléments qui aident les enfants à atténuer le stress mental (DeMarco et Sydney, 1989, p. 338).

Il est vrai que ces recherches ne peuvent pas être généralisées à tous les adolescents mais selon les quatre personnes interviewées, cette hypothèse est bien fondée. Tous ont mentionné que, par l'entremise du sport, de nouvelles amitiés s'étaient formées. De plus, en tant qu'athlète, ces adolescents ont développé un sentiment d'appartenance envers leur

école; sans compter une fierté personnelle de toujours performer à leur plein potentiel. On ne peut passer sous silence l'influence positive des pairs et des entraîneurs qui encourageaient et appuyaient les athlètes; l'estime de soi ne pouvant qu'en être rehaussée : « La participation régulière à l'éducation physique et à l'activité physique engendre une meilleure estime de soi, ce qui se traduit par un meilleur rendement scolaire, surtout chez les jeunes filles (Stephen et Craig, 1990). Il va donc sans dire que la pratique d'un sport procure chez une personne l'acquisition de valeurs précieuses permettant de vivre en harmonie avec soi-même et en société.

Tout compte fait, même si ce n'est pas toutes les recherches qui supportent ***l'hypothèse 3*** : La participation des élèves aux sports d'équipe à l'école favorise la réussite scolaire; aucune recherche ne peut démontrer hors de tout doute que l'implication dans les sports d'équipe nuit à cette réussite scolaire, au contraire. Les études de Sallis et al. (1999) et de Shephard (1997) démontrent que la répartition modifiée du temps consacré aux divers programmes d'étude pour y intégrer plus d'éducation physique n'a pas d'incidence négative sur le rendement scolaire et que cela peut même, en réalité, rehausser le rendement scolaire.

Selon les quatre personnes interviewées, cette même hypothèse est tout à fait juste. En participant aux sports d'équipe, ces adolescents travaillaient fort afin de maintenir une bonne moyenne dans leurs cours. En tant qu'athlètes, ils représentaient l'école et ainsi, ils voulaient être une source de fierté tant au niveau intellectuel que sportif. Cette fierté et ce désir de réussir, ils y aspiraient tant pour eux-mêmes que pour les entraîneurs, les enseignants, les parents… bref toute la communauté scolaire. C'est ainsi que l'implication dans un sport encourage la poursuite de la réussite scolaire.

Ainsi, je pense que cet ouvrage peut aider la communauté scolaire à réaliser que la participation à un sport d'équipe au secondaire n'affecte pas l'élève négativement dans son développement physique, personnel, social et cognitif. Au contraire, le jeune athlète en bénéficie de plus d'une façon et, comme on le constate, il est même parfois difficile d'en mesurer toutes les répercussions dans les recherches.

Dans notre société actuelle, nous devons faire en sorte de former des citoyens responsables tout en répondant à leurs aspirations profondes. Cette tâche, quoique ardue, mérite l'implication de chacun d'entre nous. C'est pour cette raison qu'un partenariat entre la famille, l'école et la communauté doit exister car ces derniers font partie du développement de l'identité du jeune: ils font partie de son capital social! Je crois que l'implication dans les sports d'équipe peut jouer un rôle de premier plan dans la création d'un climat positif optimal dans une école. Chacun des élèves impliqués de près ou de loin développera un sentiment d'appartenance envers son école et ceci ne peut qu'être bénéfique pour la communauté estudiantine. Aussi, on ne peut passer sous silence qu'il y a aussi un coût social très élevé associé au manque d'activité physique chez les gens :

> En 2001, le fardeau financier découlant des maladies ou des blessures attribuables à l'inactivité physique a atteint 5,3 milliards de dollars (soit 1,6 milliard de dollars en coûts directs[1] et 3,7 milliards de dollars en coûts indirects[2]). Cela représente 2,6 % de tous les frais en soins de santé engagés au Canada pendant l'année en question (Katzmarzyk et Janssen, 2004, p. 93)

En plus, si l'implication des jeunes dans les sports d'équipe à l'école peut aider à atteindre ces buts, c'est à dire le développement physique, personnel et social et cognitif; mettons les ressources ensemble afin d'offrir aux élèves toutes sortes d'activités sportives. Ceci s'avère encore plus important dans le contexte social d'aujourd'hui ou l'on entend parler de coupures budgétaires dans le domaine de l'éducation :

> Instead of cutting these programs when faced with budget squeezes, school districts might find that these activity programs are worth their weight in gold because they help students stay in, and succeed at, school (Holloway, 2000, p. 88).

---

[1] Les coûts directs sont définis ainsi : la valeur des biens et services pour lesquels un paiement a été reçu et des ressources qui ont été employées en vue du traitement, des soins et des services de réadaptation relativement à une maladie ou à une blessure (Katzmarzyk, P. T. et Janssen, I. (2004), p. 100).

[2] Les coûts indirects sont définis ainsi : la valeur da la production économique qui a été perdue en raison d'une maladie, d'un invalidité attribuable à un accident du travail ou d'un décès prématuré (Katzmarzyk, P. T. et Janssen, I. (204), p. 100).

Il faut empêcher que ces coupures touchent les sports d'équipe dans les écoles et, en plus, on doit faire la promotion des sports à travers le programme d'études : « … a curriculum that attempts to reintergrate sports into academia… as a vital discipline that helps students become better all-around achievers » (Van Slambrouck, 1999, p. 1). Ainsi, plus d'opportunités à faire partie d'équipes sportives à l'école doivent être offertes. Cependant, il est primordial que cette tâche ne soit pas imposée aux enseignants qui ont déjà un horaire très chargé. Il faut donc que les institutions trouvent le financement nécessaire pour embaucher des entraîneurs afin d'offrir cette belle opportunité à leur clientèle étudiante.

Bien entendu, j'ai pu percevoir dans mes lectures que la pratique des sports à l'école peut apporter, chez ceux qui les pratiquent, certains désavantages. Par exemple, les effets négatifs que pourrait avoir un entraîneur sur l'estime personnel d'un athlète-en-devenir ainsi que l'intimidation, la pression et les frustrations que pourrait ressentir le jeune athlète dans une école où l'on met trop d'emphase sur la performance sportive.

Toutefois, je dois avouer que les avantages pour les athlètes et leur entourage étaient beaucoup plus nombreux dans ma recension d'écrits : « …eliminating the opportunity for such participation eliminates the last link to fostering a sense of belonging to school that some students have » (Holloway, 2000, p. 88). En ce qui concerne les entrevues, les quatre personnes interviewées n'ont pas pu penser à un désavantage de leur implication dans une équipe sportive de leur école. Au contraire, ils ont tous insisté sur le fait que cette expérience les avait marquée positivement pour la vie et qu'ils seraient prêts à tout refaire de nouveau!

Ceci dit, il est vrai que le contexte social et que le capital social jouent un rôle de premier plan dans le développement de l'adolescent. Mais il me semble pertinent de constater que l'implication dans les sports d'équipe au secondaire influence de façon très positive l'identité de l'élève, ce citoyen en-devenir. L'adolescent qui se sent bien et valorisé sur plusieurs facettes de sa personnalité a plus de chances d'afficher par la suite une identité positive de sa personne. Il sera confiant, à l'aise, heureux et ainsi il vivra, on le souhaite, beaucoup de succès dans la société et ce, à long terme aussi! Grâce à son implication dans

un sport d'équipe, on peut admettre sans trop se tromper que l'adolescent du secondaire en bénéficie au niveau physique, acquiert des valeurs qui lui permettent de grandir en tant qu'individu dans la société et que son implication sportive ne nuit pas et peut favoriser sa réussite scolaire. C'est une impression qui m'est très souvent confirmée lorsque je rencontre et que je parle à d'anciens (nes) joueurs (ses) depuis les dernières années.

> L'activité physique est essentielle à tous les aspects reliés à la croissance et au développement normal de la personne, et ses bienfaits sont très bien connus. En effet, on se rend de plus en plus compte que c'est pendant l'enfance qu'il faut développer des aptitudes de vie saine et active. On a constaté que les enfants n'acquièrent pas automatiquement les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire de l'activité physique régulièrement. Pour le faire, les élèves doivent être guidés vers ces objectifs, et les écoles peuvent jouer un rôle important en leur présentant de nombreuses occasions de pratiquer des activités physiques. (Alberta Learning, Programme d'éducation physique M–12, 2000, p. 1)

Ce projet ouvre la porte à plusieurs recherches connexes dans le domaine des activités parascolaires. De prochaines recherches pourraient tenir compte de différents facteurs tels que l'influence du père, le quotient intellectuel de l'élève, l'estime de soi, le sexe, la race, les antécédents familiaux (revenu, scolarité des parents, valeurs véhiculées), le contexte social, la motivation scolaire, l'école fréquentée et le nombre d'élèves qui y sont inscrits. Ces facteurs jouent un rôle de premier plan sur le développement d'une personne. Ces études pourraient aussi se pencher sur les différences entre garçons et filles quant à leur implication dans les sports d'équipe, leur motivation d'en faire partie et l'impact qu'a cette implication dans leur vie future. Aussi, il serait bien de voir en quoi le sport individuel peut-il être différent du sport d'équipe quant à l'apport des aspects physiques, personnels, sociaux et cognitifs. De plus, il serait intéressant de savoir si l'implication dans les sports aide les jeunes à réussir mieux à l'école ou bien s'ils s'impliquent dans les sports car ils sont de meilleurs élèves. Enfin, dans les écoles où le sport est valorisé et où les bons résultats scolaires sont attendus, il serait important dans d'autres recherches de voir comment se sentent les élèves qui n'entrent pas dans l'une ou l'autre des catégories. C'est à dire, ceux qui ne font pas partie d'aucune équipe sportive

et qui, au niveau scolaire, ne réussissent pas très bien. Se sentent-ils à l'écart, frustrés ou peut-être même aliénés?

Bibliographie

Alberta Learning, *Programme d'éducation physique M–12*, 2000. Edmonton, Alberta.

ATA Magazine, (Fall 2002), « A Half-Century of Unfulfilled Dreams. », 83 (1), p. 38.

Broh, B. A. (2002). « Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? » *Sociology of Education*, 75 (1), p. 1-18.

Camp, W.G. (1990). « Participation in Student Activities and Achievement: A Covariance Structural Analysis. » *Journal of Education Research*, 83 (5), p. 272-278.

Canadian Association for Health (1992). Affiche lue au *Orthona Gymnastic Club*, Edmonton, Alberta.

Craig, C. L., et Cameron, C. (2004). *Increasing Physical Activity: Assessing Trends from 1998 to 2003.* Ottawa, Ontario : Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. Accédé le 29 juillet 2004 à l'adresse http://www.cflri.ca/pdf/e/2002pam.pdf

Craig, C. L., Cameron, C., Storm, Russell, S. J., et Beaulieu, A. (2001). *Increasing Physical Activity: Supporting Children's Participation*. Ottawa, Ontario : Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. Accédé le 29 juillet 2004 à l'adresse http://www.cflri.ca/pdf/e/2000pam.pdf

Dawson, C. (April 1998). « Athletes Report Academic Success. » *Calgary Herald,* p. B1.

D'Amours, Y. (1988). Activité physique, santé et maladie. *Collection Santé-Prévention*, Éditions Québec/Amérique, 253 pages.

DeMarco, T. et Sidney, K. (1989). « Enhancing Children's Participation in Physical Activity. » *Journal of School Health, 59* (8), p. 337-340

Eitle, T. M. et Eitle, D. J. (2002). « Race, Culture Capital and The Educational Effects of Participation in Sports. » *Sociology of Education*, 75 (2), p. 123-146.

Guest, A. et Sneider, B. (2003). « Adolescents' Extracurricular Participation in Context : The Mediating Effects of Schools, Communities and Identity. » *Sociology of Education*, 76, (2), p. 89-109.

Hanson, S. et Kraus, R. (1998). « Women, Sports and Science. Do Female Athletes Have an Advantage? » *Sociology of Education*, 71, (2), p. 93-110.

Holland, A. et Andre, T. (1987). « Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What is Known, What Needs to be Known? » *Review of Educational Research*, 57 (4), p. 437-466.

Holloway, J. H. (1999-2000). « Extracurricular Activities: The Path to Academic Success? » *Association for Supervision and Curriculum Development. Educational Leadership*, 57 (4), p. 87-88.

Institut canadien d'information sur la santé (2004). *Améliorer la santé des Canadiens*. Ottawa, Ontario :Initiative sur la santé de la population canadienne, 33 pages.

Katzmarzyk, P. T., et Janssen, I. (2004). « The Economic Costs Associated with Physical Inactivity and Obesity in Canada: An Update. » *Canadian Journal of Applied Physiology, 29*(1), p. 90-115.

Mahoney J.L. et Cairns R.B. (1997). « Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? » *Developmental Psychology*, 33 (2), p. 241-253.

McLaughlin, M. (2000). « After-School Programs Boost Success. » *NEA Today*, 19 (3), p. 22-23.

Organisation mondiale de la Santé (2002). *Rapport sur la Santé dans le Monde 2002.* Genève, Suisse : Bibliothèque de l'Organisation mondiale de la Santé. Accédé le 29 juillet 2004 à l'adresse http://www.who.int/whr/2002/download/en/

Pause santé : pour mieux vivre en santé. (Été 2004). « Forme physique et rendement au travail », p. 1-8.

Peltier, G. et Laden, R. (1999). « Do High School Athletes Succeed in College? » *High School Journal*, 82 (4), p. 234-239.

Powell, D. R. (2002). « Low-Income Children's Academic Achievement and Participation in Out-of-School Activities in 1st Grade. » *Journal of Research in Childhood Education*, 16, p. 202-211.

Renold, E. (2001). « 'Square-girls', Feminity and the Negociation of Academic Success in the Primary School. » *British Educational Research Journal*, 27 (5), p. 577-588.

Rocco, M. (2001). « Student Activities are Not Extra. » *Physical and Health Education Journal*, 67 (3), p. 34.

Ryan, A. M. (2001). « The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. » *Child Development*, 72 (4), p. 1135-1150.

Sallis, J. F., et McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., et Rosengard, P. (1999). « Effects of Health-Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK. » *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*, p. 127-134.

Shephard, R.J. (1997). « Curricular Physical Activity and Academic Performance. » *Pediatric Exercise Science, 9*, p. 113-126.

Silliker, S. A. et Quirk, J. T. (1997). « The Effect of Extracurricular Activity Participation on the Academic Performance of Male and Female High School Students. » *The School Counselor*, 44, p. 288-293.

Stegman, M. (2000). « Athletics and Academics: Are they compatible? » *The High School Magazine*, 7 (6), p. 36-39.

Stephens, T. et Craig, C. L. (1990). *The Well-Being of Canadians: Highlights of the 1988 Campbell's Survey.* Ottawa, Ontario : Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie.

Statistics Canada. (2001). National Longitudinal Survey of Children and Youth: Participation in Activities. Canadian Press, *The Daily*. Wednesday, May 30, 2001.

Strathcona County Heath Center, Fall 2002 (publication envoyée dans les écoles), Issue 1.

Van Slambrouck, P. (1999). « Sports Come off the Sideline, into Classrooms. » *Christian Science Monitor*, 91 (42), p. 1-2.


ANNEXE A

Mes questions d'entrevues porteront
sur les catégories suivantes:

La participation à un sport d'équipe et son influence sur:
1-) le développement physique,
2-) le développement personnel et social
3-) le développement cognitif / la réussite scolaire

Ma première question sera:
Pour quelles raisons as-tu décidé de faire partie d'une équipe sportive à l'école?

1- le développement physique

a) Selon toi, y a-t-il des avantages au niveau physique de la pratique d'un sport? … Quels sont-ils?

b) Y a-t-il des inconvénients? … Quels sont-ils?

c) Physiquement, comment te sentais-tu après la pratique d'un sport? …(pause et au besoin je spécifierai) …ceci a-t-il influencé ton sommeil, tes habitudes alimentaires? Comment?

d) Est-ce que tu fumais? … Est-ce que la pratique d'un sport a influencé le fait que tu fumes/que tu ne fumes pas?

2- ***le développement personnel et social***

a) Qu'est-ce que tu aimais le plus dans le fait d'être un athlète à l'école? … Ressentais-tu un sentiment d'appartenance à l'équipe?

b) Selon toi, quelle place occupais-tu au sein de l'équipe?

c) Selon toi, comment étais-tu perçu par les autres élèves de l'école? (étant donné que tu faisais partie d'une équipe sportive).

d) Au niveau personnel, qu'est-ce que la pratique d'un sport à l'école t'a apporté?

e) Quel rôle ton entraîneur a-t-il joué au niveau de ton développement personnel, ... social, … *cognitf? (*ce dernier ira avec le thème 3).

f) Vois-tu des liens entre la pratique d'un sport d'équipe et la vie en société?

3- ***le développement cognitif / la réussite scolaire***

a) Selon toi, est-ce que la pratique d'un sport à l'école a influencé ta réussite scolaire? … Explique comment.

b) Est-ce que le fait d'être athlète dans une équipe de ton école a influencé à ta motivation scolaire? … C'est à dire, avais-tu le goût de bien réussir, avais-tu le goût d'être à l'école? Explique.

c) Comment as-tu pu concilier sports et études? (était-ce facile/difficile?)

d) As-tu déjà du t'absenter de tes cours en raison des sports pratiqués à l'école? Qu'en pensais-tu? Qu'en pensaient tes enseignants, tes parents?

e) Penses-tu que tu serais la même personne si tu n'avais pas participé à un sport d'équipe à l'école? Pourquoi?

Conclusion : Es-tu encore impliqué(e) dans les sports?
Lesquels?



ANNEXE B

Le *(date)*, 2004

Cher (*nom du participant),*

Je m'appelle Yannick Dufour et je suis étudiant à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean. Je mène présentement une recherche sur la pratique des sports à l'école. Plus spécifiquement, le but de ma recherche est de connaître les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire. Les résultats de cette recherche pourraient être utiles tant pour les écoles et leur personnel que pour les parents et leurs enfants. À titre d'exemple, ces résultats pourraient être utilisés par la communauté scolaire afin de promouvoir l'implication des élèves dans leurs équipes sportives. Votre participation à ce projet en tant que volontaire serait grandement appréciée. Je vous demande donc, par la présente lettre, de bien vouloir participer à ma recherche en m'accordant une entrevue d'une durée d'environ une heure qui aura lieu *(lieu à déterminer).*

La confidentialité de vos réponses sera respectée et votre anonymat sera protégé. Votre nom sera changé dans toute discussion publique et/ou publication des résultats de la recherche. Sur les documents de transcription des données des entrevues, votre nom sera aussi remplacé par des codes numériques. Ces données seront uniquement utilisées dans le cadre de la recherche et gardées sous clef. Votre participation n'aura aucun impact sur n'importe quelle évaluation faite par les autorités scolaires, municipales, provinciales ou fédérales. Ces autorités ne peuvent me demander de révéler les noms des personnes ayant participé au projet ni autres renseignements recueillis dans le cadre de la recherche. Soyez avisé que vous êtes libre de vous retirer à tout moment de ce projet sans encourir aucune pénalité ou risque.

Veuillez m'indiquer votre choix quant à votre participation sur la feuille ci-jointe. Si vous avez des questions, n'hésiter pas à mon contacter par téléphone ou par courrier électronique.

Je vous remercie chaleureusement de votre participation en vous priant d'agréer mes sentiments les plus sincères.

Yannick Dufour

tél : travail :
maison :

courriel :



ANNEXE C

ANNEXE C

Formulaire de consentement :

J'accepte de participer à la recherche de Yannick Dufour, étudiant à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean, après avoir lu et compris la proposition ci-jointe. La recherche portera sur les effets de la participation à un sport d'équipe chez les élèves du secondaire. Les résultats de la recherche pourront être utilisés par le chercheur Yannick Dufour pour les fins d'un projet de recherche pour obtenir sa maîtrise et aussi dans des articles de recherche, des conférences ou lors de son enseignement.

Je comprends que les données seront confidentielles, que mon anonymat comme participant sera conservé et qu'il est possible de me retirer du projet en tout temps sans perdre de droits acquis. Je comprends que, dans l'éventualité d'un retrait du projet, les données recueillies seront éliminées de la base de données et ne feront pas partie de l'étude. Les données de la recherche seront gardées sous clef. À la fin de la recherche, tous les documents écrits et audio seront détruit. Je comprends que toutes les données, à toutes fins, seront traitées conformément aux normes.

**** Ce projet a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de la Faculté Saint-Jean. Pour toute question portant sur les droits des participants et la conduite éthique de la recherche, veuillez vous adresser au président du CÉR au (780) 465-8700.***

Nom:___________________________

Signature:_______________________

Date:___________________________

Lieu:___________________________